



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS  
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS  
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

**A GESTÃO EDUCATIVA DA DIVERSIDADE  
ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR  
DO BRASIL: O CASO DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Luciana Bigolin Martini

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL  
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2019





## **DECLARACIÓN DE LA AUTORA DE LA TESIS**

**A GESTÃO EDUCATIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Dna. Luciana Bigolin Martini

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento ajustado al Reglamento, y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
- 2) De ser el caso, en la tese se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para se defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que la tesis non incorre en ningún tipo de plagio de outros autores ni de trabajos presentados por mi para a obtención doutros títulos.

*En Santiago de Compostela, 19 de outubro de 2019.*

Fdo.Luciana Bigolin Martini





## **AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR A GESTÃO EDUCATIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

D. Prof. Dr. Miguel A. Santos Rego

INFORMA:

*Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por Dna. Luciana Bigolin Martini, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de esta no incorre en las causas de abstención establecidas en la ley 40/2015.*

*En Santiago de Compostela, 19 de outubro de 2019.*

Fdo.Miguel A. Santos Rego



## AGRADECIMENTOS

Após uma caminhada repleta de desafios, obstáculos e descobertas, chegou a ocasião de parar e rememorar todas as mãos que me deram amparo para que chegasse neste instante.

São muitas as pessoas e instituições parceiras na construção desta Tese de Doutorado; muitas delas sem ao menos saber que estavam me auxiliando. A todas minha gratidão. Em especial:

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, e à Universidade de Santiago de Compostela, por, através de atitude vanguardista e de excelência, proporcionarem o convênio, pelo qual tive o privilégio de continuar meus estudos em um doutorado.

Ao Professor Miguel A. Santos Rego, por sua orientação, sabedoria e paciência no processo de doutorado em Ciências da Educação.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Esculca, no nome da Professora Mar Lorenzo Moledo, e a todos e a todas que tão amorosamente me acolheram, por auxiliarem em muitas dificuldades de uma forasteira iniciante.

Ao Grupo de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, da primeira turma de doutorado na USC, por terem sido o esteio nesta caminhada, onde a saudade, a estranheza do diferente, trouxe a união e a amizade para além deste período.

A toda a comunidade Ifigeana, por ser imprescindível para que esta pesquisa se realizasse, numa atitude sempre de auxílio e resolução dos obstáculos que se apresentaram durante a investigação.

À Professora Rachel Benta Messias Bastos, por, em algum momento, ter estado conosco. Muito Obrigada.

À minha família, amigas e amigos, por “sempre” se fazerem presentes como escuta, mas, principalmente, com abraços.

E, fazendo jus à minha brasilidade, agradeço à ancestralidade das matrizes formadoras do povo brasileiro, índios, negros e portugueses.

Às forças de natureza e aos espíritos dos antepassados, que aqui estiveram e agora estão e nos constituem, bem como à toda religiosidade e divindade indígena, afrodescendente e portuguesa, seja ela no nome que cada uma das ancestralidades achar correto(a).

Muito Obrigada.





# **A GESTÃO EDUCATIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

## **RESUMO**

Neste estudo, investigou-se a implantação das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003, que visam combater o preconceito e a discriminação, marco real da conquista dos povos negros e indígenas neste país de mitos e silêncios, sobre racismo, escravidão e miscigenação. Objetivou-se estudar a origem e o desenvolvimento do enfoque da Educação Étnico-Racial no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em seus 23 cursos na modalidade de bacharelado. Foi utilizada metodologia mista à base de procedimentos quantitativos e qualitativos, por considerar que combinados permitiriam estruturar a melhor configuração para alcançar os propósitos da pesquisa. A pesquisa se fundamentou em duas partes. A primeira abordou o marco teórico com uma pesquisa documental e de conteúdo, que incluiu: construção da historicidade sobre educação e reflexões sobre a construção do povo brasileiro e o mito da democracia racial. A segunda, tratou de estudo exploratório descritivo que incluiu a coleta dos documentos oficiais que norteiam a gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, mais o Projeto Pedagógico de Curso de cada um dos bacharelados do Instituto. Foi aplicado instrumento eletrônico de pesquisa junto aos docentes do Instituto com abordagem do tema de Educação para as Relações Étnico-Raciais no seu curso. Foi realizada análise interpretativa dos dados. Concluiu-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás cumpre a implantação da Lei 11.645/2008, dentro de seus documentos norteadores, e da mesma forma contempla esta lei nos seus bacharelados. Quanto aos docentes, enquanto frutos de uma escolaridade anterior à Lei 10.639/2003 e na sequência da Lei 11.645/2008, não tiveram contato, no ensino formal, com referências afro-ameríndias. Em sua ampla maioria, os docentes são defensores de práticas antirracistas e de uma educação sem preconceitos para a construção de uma sociedade engajada com a igualdade e a justiça. Sugere-se que a instituição promova mais cursos referentes à capacitação da comunidade Ifigeana sobre a historicidade do povo indígena e afrodescendente. E, por fim, espera-se contribuir com informações que permitam um olhar humanístico de uma educação para a diversidade cultural e de combate à discriminação.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade Étnico-racial. Ensino Superior.



# **LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL BRASIL: EL CASO DEL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE GOIÁS**

## **RESUMEN**

En este estudio, se investigó la implantación de las Leyes 11.645 / 2008 y 10.639 / 2003, que apuntan a combatir el prejuicio y la discriminación, marco real de la conquista de los pueblos negros e indígenas en este país de mitos y silencios, sobre el racismo, esclavitud y mestizaje. Se pretendió estudiar el origen y el desarrollo del enfoque de la Educación Étnico-Racial en la Enseñanza Superior del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás, en sus 23 cursos en la modalidad de bachillerato. Se utilizó metodología mixta a base de procedimientos cuantitativos y cualitativos, por considerar que combinados permitiría estructurar la mejor configuración para alcanzar los propósitos de la investigación. La investigación se basó en dos partes. La primera abordó el marco teórico con una investigación documental y de contenido, que incluyó: construcción de la historicidad sobre educación y reflexiones sobre la construcción del pueblo brasileño y el mito de la democracia racial. La segunda, trató de estudio exploratorio descriptivo que incluyó la recolección de los documentos oficiales que orientan la gestión del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás, más el Proyecto Pedagógico de Curso de cada uno de los bachilleres del Instituto. Se aplicó un instrumento electrónico de investigación junto a los docentes del Instituto con enfoque del tema de Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en su curso. Se realizó un análisis interpretativo de los datos. Se concluyó que el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás cumple la implantación de la Ley 11.645 / 2008, dentro de sus documentos orientadores, y de la misma forma contempla la ley en sus bachilleratos. En cuanto a los docentes, como frutos de una escolaridad anterior la Ley 10.639 / 2003 y en la secuencia de la Ley 11.645 / 2008, no tuvieron contacto, en la enseñanza formal, con referencias afro-amerindias. En su amplia mayoría, los docentes son defensores de prácticas antirracistas y de una educación sin prejuicios para la construcción de una sociedad comprometida con la igualdad y la justicia. Se sugiere que la institución promueve más cursos referentes la capacitación de la comunidad Ifigeana sobre la historicidad del pueblo indígena y afrodescendiente. Y, por fin, se espera contribuir con informaciones que permitan una mirada humanística de una educación para la diversidad cultural y de lucha contra la discriminación.

**Palabras clave:** Educación. Diversidad étnico-racial. Enseñanza superior.



# **THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF ETHNIC-CULTURAL DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: THE CASE OF THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF GOIÁS**

## **ABSTRACT**

This study investigated the implementation of Laws 11645/2008 and 10639/2003, which aim to combat prejudice and discrimination, a real milestone in the conquest of black and indigenous peoples in racism, slavery and miscegenation. The aim of this study was to study the origin and development of the Ethnic and Racial Education approach in Higher Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, in its 23 courses in the baccalaureate modality. Mixed methodology was used based on quantitative and qualitative procedures, considering that combined would allow to structure the best configuration to achieve the purposes of the research. The research was based on two parts. The first one addressed the theoretical framework with a documentary and content research, which included: construction of historicity on education and reflections on the construction of the Brazilian people and the myth of racial democracy. The second was a descriptive exploratory study that included the collection of official documents that guide the management of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, plus the Pedagogical Course Project of each of the Institute's bachelors. An electronic research instrument was applied to the Institute's professors with an approach to the theme of Education for Ethnic-Racial Relations in its course. An interpretative analysis of the data was performed. It was concluded that the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás complies with the implementation of Law 11645/2008, within its guiding documents, and likewise contemplates this law in its baccalaureate. As for teachers, as fruits of a schooling prior to Law 10639/2003 and following Law 11645/2008, they did not have any contact with Afro-Amerindian references in formal education. In their vast majority, teachers are advocates of anti-racist practices and education without prejudice to the construction of a society engaged in equality and justice. It is suggested that the institution promote more courses related to the training of the Ifigean community on the historicity of the indigenous and afrodescendant people. And finally, it is hoped to contribute information that allows a humanistic view of an education for cultural diversity and against discrimination.

**Keywords:** Education. Ethnic-racial diversity. Higher education.





# ÍNDICE





## ÍNDICE DE CONTEÚDO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO BRASIL .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
1.2 FORMAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL NO BRASIL .....	34
1.2.1 Formação do povo brasileiro.....	34
1.2.2 Nós que não somos nem indígenas, nem africanos, nem europeus, nem nada, o que somos?.....	43
1.3 CULTURA BRASILEIRA.....	64
1.3.1 O embranquecimento cultural .....	91
<b>CAPÍTULO 2 – ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO- CULTURAL NO BRASIL .....</b>	<b>113</b>
2.1 INTRODUÇÃO .....	113
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	115
2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	155
2.3.1 História do ensino superior .....	155
<b>CAPÍTULO 3 – OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL E O DESAFIO SOCIOEDUCATIVO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL .....</b>	<b>185</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	185
3.2 VISÃO GEOGRÁFICA DE ONDE SE ESTÁ.....	186
3.3 HISTÓRIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	189
3.4 HISTÓRIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.....	202
3.4.1 Documentos que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás .....	204
<b>CAPÍTULO 4 – O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS: UM ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>217</b>
4.1 INTRODUÇÃO .....	217
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	218
4.2.1 Propósito do estudo.....	219
4.3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	219
4.4 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO .....	226
4.4.1 Formulação do problema.....	226

4.4.2 Revisão de literatura .....	227
4.4.3 Objetivo geral e objetivos específicos .....	230
4.4.4 Definição das hipóteses .....	231
4.4.5 Definição das variáveis.....	231
4.4.6 Desenho da investigação .....	233
4.5 PARTICIPANTES E AMOSTRA .....	236
4.6 INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO .....	239
4.6.1 Elaboração do questionário .....	239
4.6.2 Aplicação do instrumento e coleta de dados.....	242
4.7 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	245
4.7.1 Processamento da informação .....	245
4.7.2 Análise de dados .....	245
<b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>259</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	259
5.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS SOBRE, EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS .....	259
5.2.1 Os documentos da instituição Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás.....	259
5.2.3 A percepção do docente sobre a questão da educação para as relações étnico- raciais .....	277
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>301</b>
<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>309</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>317</b>
<b>ANEXO I – CONVITE AOS DOCENTES.....</b>	<b>335</b>
<b>ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>339</b>
<b>ANEXO III – INSTRUMENTO DE PESQUISA– QUESTIONÁRIO GERADO PELA PLATAFORMA GOOGLE .....</b>	<b>345</b>
<b>ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>353</b>
<b>ANEXO V – RESUMO EXTENSO.....</b>	<b>367</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS, ABREVIATURAS E SIGLAS

### ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Brasileiros do Séc. XIX .....	66
<b>Figura 2</b> – Descendentes de Noé, segundo a Bíblia, que habitaram o Oriente Médio, a África e a Europa .....	71
<b>Figura 3</b> – Capa de primeira edição do livro que traz o conto “A princesa negrina”. (1912/Biblioteca Nacional) .....	91
<b>Figura 4</b> – Modesto Brocos Y Gomez (1852-1936): A redenção de Cam, 1895. Óleo Sobre tela, 199x166cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes. ....	93
<b>Figura 5</b> – Mapa dos pontos externos brasileiros .....	187
<b>Figura 6</b> – Localização do Brasil na América do Sul .....	188
<b>Figura 7</b> – Divisão regional do Brasil.....	189
<b>Figura 8</b> – Logomarca dos Institutos Federais .....	198
<b>Figura 9</b> – Foto do interior de um Cefet .....	198
<b>Figura 10</b> – Foto do interior de uma sala de aula da Escola Técnica .....	199
<b>Figura 11</b> – Foto do interior de uma sala de aula da Escola Industrial e Técnica .....	199
<b>Figura 12</b> – Foto da fachada de um Liceu .....	200
<b>Figura 13</b> – Foto do interior de uma sala de aula de uma Escola de Aprendizes e Artífices. ....	200
<b>Figura 14</b> – Rede Federal .....	201
<b>Figura 15</b> – Relação entre população e amostra .....	237
<b>Figura 16</b> – Distribuição geográfica dos campi do IFG .....	238
<b>Figura 17</b> – Características socioprofissionais dos docentes – Idade.....	278
<b>Figura 18</b> – Características socioprofissionais dos docentes – Sexo.....	278
<b>Figura 19</b> – Características socioprofissionais dos docentes – Faixa etária e Sexo .....	279
<b>Figura 20</b> – Características socioprofissionais dos docentes – Autodeclaração Étnica .....	280
<b>Figura 21</b> – Opinião dos respondentes – Democracia racial .....	288
<b>Figura 22</b> – Opinião dos respondentes – Bacharelados e a temática étnico-racial.....	289
<b>Figura 23</b> – Opinião dos respondentes – Políticas de combate ao racismo.....	290
<b>Figura 24</b> – Opinião dos respondentes – Diretrizes Curriculares e igualdade étnico-racial .....	291
<b>Figura 25</b> – Opinião dos respondentes – Ministério da Educação e Igualdade Racial no SINAES.....	292
<b>Figura 26</b> – Opinião dos respondentes – Prática pedagógica e relações étnico-raciais.....	292
<b>Figura 27</b> – Opinião dos respondentes – Educação para as relações étnico-raciais e convivência social .....	293

<b>Figura 28</b> – Opinião dos respondentes – Pluralidade cultural e racismo .....	294
<b>Figura 29</b> – Opinião dos respondentes – Diversidade étnico-racial e crescimento das desigualdades .....	294
<b>Figura 30</b> – Opinião dos respondentes – Educação e cidadania antirracista .....	295
<b>Figura 31</b> – Opinião dos respondentes – Preconceito de cor no Brasil .....	296
<b>Figura 32</b> – Opinião dos respondentes – Democracia, cidadania, educação e diversidade cultural .....	296



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Definições sobre a cor dos indivíduos, com sua autodeclaração .....	106
<b>Quadro 2</b> – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9394/1996 .....	148
<b>Quadro 3</b> – Modalidades de Ensino – Lei nº 9.394/1996.....	148
<b>Quadro 4</b> – Trajetória e desdobramentos da Lei 10.639/2003: Antecedentes.....	175
<b>Quadro 5</b> – Documentos posteriores à Lei 10.639/2003.....	177
<b>Quadro 6</b> – Rede Federal de Educação Profissional .....	197
<b>Quadro 7</b> – Classificação dos métodos quantitativos, mistos e qualitativos.....	234
<b>Quadro 8</b> – Tabulações das respostas ao instrumento de pesquisa, para inserção dos dados.....	247
<b>Quadro 9</b> – Relação dos Campi e cursos na modalidade Bacharelado do IFG.....	273
<b>Quadro 10</b> – Disciplinas sobre a temática objeto da pesquisa, por Curso e Campus do IFG .....	274
<b>Quadro 11</b> – Legenda das Instituições listadas na Tabela 13 .....	284

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Índice de Analfabetos da população brasileira, para pessoas de todas as idades .....	131
<b>Tabela 2</b> – Crescimento da população total do país, número de matrículas gerias e número de conclusão de curso .....	135
<b>Tabela 3</b> – Distribuição da matrícula, por nível de ensino, e participação da rede pública do Brasil - 2012 e 2013 .....	149
<b>Tabela 4</b> – Categorização dos achados de pesquisa do livro Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte .....	229
<b>Tabela 5</b> – Estatística Descritiva das questões 02 a 19b .....	251
<b>Tabela 6</b> – Frequência da questão 5b .....	252
<b>Tabela 7</b> – Estatística Descritiva das questões 20a a 20l .....	253
<b>Tabela 8</b> – Estatística Descritiva das questões 21a a 21k .....	254
<b>Tabela 9</b> – Disciplinas lecionadas pelos respondentes, do IFG .....	281
<b>Tabela 10</b> – Tipo de disciplinas lecionadas pelos respondentes, do IFG.....	282
<b>Tabela 11</b> – Instituições onde os respondentes cursaram a graduação .....	283
<b>Tabela 12</b> – Local de atuação dos respondentes, do IFG.....	285
<b>Tabela 13</b> – Regime de trabalho dos respondentes, do IFG.....	286
<b>Tabela 14</b> – Instituições de atuação dos respondentes, do IFG .....	286



## ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros
AID	<i>Agency for International Development</i>
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CADES	Comissão de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial
CEAO	Centro de Estudos Afro-orientais
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFETS	Centros Federais de Tecnologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPPER	Comissão Permanente de Políticas Étnico-Raciais
CPPIR	Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial
DAA	Diretoria de Administração Acadêmica
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCS	Diretoria de Comunicação Social
DE	Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ETG	Escola Técnica de Goiânia
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura



MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MJC	Ministério da Justiça e Cidadania
MN	Movimento Negro
MNCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PBF	Programa Bolsa Família
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Políticas de Educação para Todos
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PROUNI	Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNCBL	Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TEN	Teatro Experimental do Negro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEDS	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency International for Development</i> - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USC	Universidade de Santiago de Compostela
USP	Universidade de São Paulo



# INTRODUÇÃO



## INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresentado para a obtenção do grau de Doutorado em Ciências da Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela (USC), na vida de uma universidade consagrada, é apenas mais um processo. É, por vezes, comum na rotina de muitos estudantes que nela buscam o conhecimento e as graduações. Mas, esta pesquisa tem um significado maior para sua autora, docente, pesquisadora e que adentrou o velho mundo para dar continuidade à formação e discutir assuntos de extrema relevância para toda a humanidade, pois se fala de relações, e o se relacionar sempre foi motivo de estranheza, curiosidade, silêncio e descoberta.

Quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou deste lado do Atlântico, encontrou populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a chamadas de Brasil. Essas populações viviam em condições semelhantes às aquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes – apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam na caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia natural e de subsistência. Natural porque “capaz de satisfazer às necessidades dos membros do grupo social sem nenhuma troca”; e de subsistência porque “orientada no sentido de satisfazer às necessidades restritas do grupo local” (Saviani, 2013, p. 33).

Assim, na diferença de encontrar um continente de gentes tão estranhas, se iniciou o contato com o outro e junto das caravelas vieram todo o começo de uma relação étnico-cultural de extrema riqueza de ambos os envolvidos, riqueza de detalhes, de escritos e escondidos, de ditos confirmados e ditos não escutados, e silenciados. Deste lugar em que Cabral aportou é que se inicia esta pesquisa.

Investigou-se como foi a implantação da Lei 11.645, de 2008, que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Lei esta que teve como antecessora a Lei 10.639, de 2003. Ambas modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996. A partir delas se institui o artigo 26º da LDB, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

A investigação se construiu nos 14 campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), em seus 23 cursos na modalidade de bacharelado. O objetivo maior foi estudar a origem e o desenvolvimento do enfoque da Educação Étnico-Racial no Ensino Superior do IFG, particularmente na modalidade de bacharelado. Os objetivos específicos, que

se fazem importantes para a consolidação da pesquisa, foram: Investigar o que os Documentos Base Nacionais – LDB, Lei nº 9.394/1996, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 – regulamentam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior; Estudar como se dá a implantação da Lei 11.645/2008, sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior no IFG/Brasil, percorrendo os documentos bases da instituição, através do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Estatuto e Regulamento; Analisar a dimensão da educação para as Relações Étnico-Raciais presentes nos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Bacharelados; Elencar quais os pressupostos entendimentos dos docentes que atuam no Ensino Superior, especificamente nos bacharelados, sobre a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais no IFG.

O material coletado, ou seja, os documentos da instituição IFG, bem como a percepção dos docentes são elementos que se encontram em separado, mas, que se enredam no cumprimento da vida acadêmica. Sendo que a relevância da pesquisa está associada a todo o entorno da Lei 11.645/2008 juntamente à Lei 10.639/2003, leis que combatem o preconceito e a discriminação, marco real da conquista dos povos negros e indígenas neste país de mitos e silêncios sobre racismo, escravidão e miscigenação.

Sendo o tema de grande importância, pode-se salientar que nas buscas prévias ao início da pesquisa não foi encontrado nenhum estudo que se assemelhasse ao pretendido, nem na discussão da implantação da EREER, na modalidade bacharelado, no ensino superior, nos Institutos Federais. Desta forma é animadora a possibilidade de que esta tese venha a somar com as lacunas encontradas no mapeamento de produção acadêmica sobre a temática educação para as relações étnico-raciais, citadas em algumas bibliografias a serem mencionadas no decorrer desta tese.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi composto um desenho metodológico, no intuito de atingir os objetivos, escolhendo, para tanto, uma metodologia mista à base de procedimentos quantitativos e qualitativos. Sampieri (2006. p. 546) afirmou que: “os métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno”. Sendo assim, entende-se que os dois métodos combinados irão estruturar a melhor configuração para alcançar os resultados da investigação.

Diante da seguinte interrogação, Em que medida a Educação para as Relações Étnico-Raciais estão implantadas no ensino superior do Brasil, o caso específico do IFG? iniciou-se alicerçando a pesquisa em duas partes. A primeira, o marco teórico com uma pesquisa documental e de conteúdo. Inicialmente, existia a dúvida de se colocar a educação em primeiro

e a formação do povo brasileiro em segundo, mas, depois de muita leitura, análise e reflexão, optou-se por seguir a seguinte linha de raciocínio: a formação do povo brasileiro antecede até mesmo a chegada do letramento à colônia Brasil. E, ainda, a construção do tipo de educação que se destinou à colônia estava intrinsicamente destinada aos propósitos da Coroa Portuguesa, sendo assim, o entender da formação do povo brasileiro, dentro desta lógica, deveria anteceder à história da educação. Isto posto, a construção do capítulo, Formação Étnico-Cultural no Brasil, inclui a reflexão sobre a formação do povo brasileiro, o mito da democracia racial, o embranquecimento cultural. Para tanto, dialogou-se com autores, como: Carvalho (2014, 2016), Fernandes (1978, 2005, 2007, 2008, 2014), Freyre (2016), Gomes (2001, 2004, 2008), Ianni (1996), Munanga (2006), Nascimento (2016), Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), e Schwarcz (1993, 1996, 2001, 2007, 2012, 2018).

No capítulo seguinte, Ensaio sobre a Educação e Diversidade Étnico-Cultural no Brasil, está inserida a construção da historicidade sobre educação de um modo geral, depois a história da educação superior no Brasil. Fechando esta parte, o capítulo 3 titulado Os Institutos Federais (IFs) no Brasil e o Desafio Socioeducativo da Diversidade Étnico-Cultural, contém informações sobre a historicidade dos IFs, o detalhamento sobre o IFG e as suas pautas componentes. Nestes escritos recorreu-se a autores como: Durham (1998), Gadotti (1997), Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), Romanelli (1986), Teixeira (1989), entre outros.

Na segunda parte, A Constituição da Educação da Diversidade Étnico-Cultural no Ensino Superior: O Caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, prosseguiu-se com o estudo empírico com o desenho investigativo exploratório descritivo da pesquisa que incluiu a coleta dos documentos oficiais, que norteiam a gestão do IFG, mais o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento este recolhido de cada um dos bacharelados do IFG. Após a coleta destes documentos houve a análise dos dados. Nesta fase empírica da pesquisa foi construído e validado o questionário, sendo aplicado eletronicamente para os docentes, tomando como título do questionário o tema: A Educação para as Relações Étnico-Raciais no bacharelado, no IFG.

Após todos os dados já compostos realizou-se a Análise de Dados e Discussão dos Resultados, com a análise interpretativa dos dados. Para tanto, utilizou-se a seguinte sequência: os documentos da instituição IFG, o que consta nos PPC de bacharelado do IFG e a percepção do docente sobre a questão educativa para as relações étnico-raciais.

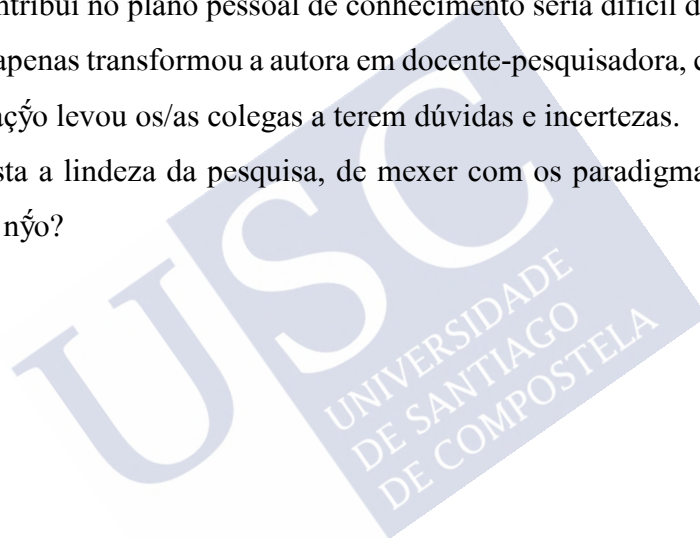
A seguir foram construídas as conclusões que convergiram em uma síntese de todas as ideias compelidas na investigação finalizada. Se completou, ao final, um apartado de anexos

onde estão alguns documentos relevantes ao desenvolvimento da tese de doutoramento, e que completam as citações usadas no corpo do texto.

Assim sendo, o estudo percorrido nestas páginas que seguem é o fruto da leitura e análise de muitos textos e instrumentos metodológicos, bem como aplicação de uma metodologia compilada para esta pesquisa. O momento da escrita e essa ocasião, em especial, são, essencialmente, de análise contemplativa para que se possa dar o tom exato do tempo de gestação e nascimento de uma escrita que se finda no formato de tese, de forma que apenas sinaliza o final de uma etapa. E como estudo esquematizado e colocado à apreciação de juízes, se converte em conhecimento que deve vir a se somar a outras informações e indagações pelas quais a pesquisa é alimentada e se alimenta.

O que a tese contribui no plano pessoal de conhecimento seria difícil de mensurar, mas, a certeza é que ela não apenas transformou a autora em docente-pesquisadora, como no decorrer do processo a investigação levou os/as colegas a terem dúvidas e incertezas.

Considera-se esta a lindeza da pesquisa, de mexer com os paradigmas cristalizados e colocá-los à deriva, ou não?



# CAPÍTULO 1





## CAPÍTULO 1 – DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO BRASIL

*Humanidade  
Depois de conhecer a humanidade  
suas perversidades  
suas ambições  
Eu fui envelhecendo  
E perdendo  
as ilusões  
o que predomina é a  
maldade  
porque a bondade:  
Ninguém pratica  
Humanidade ambiciosa  
E gananciosa  
Que quer ficar rica!  
Quando eu morrer...  
Não quero renascer  
é horrível, suportar a humanidade  
Que tem aparência nobre  
Que encobre  
As pesimas qualidades  
Notei que o ente humano  
É perverso, é tirano  
Egoísta interesseiros  
Mas trata com cortêzia  
Mas tudo é hipocrisia  
São rudes, e trapaçeiros*

Carolina Maria de Jesus, Ano 1919. (Grafia original).

### 1.1 INTRODUÇÃO

A construção do pensamento se delineia na busca de informações sobre o que se dá no provado da formação do povo brasileiro, e que estes fatos irão acarretar na vida pública e, por fim, na escola. Neste momento da pesquisa, é importante, de início, delinear o histórico do Brasil, ou seja, especificamente o histórico relacionado à formação do povo brasileiro, à miscigenação e tudo que decorre desta prática (das relações da cultura negra e indígena, das questões étnico-raciais, das práticas de racismo, do branqueamento, ...) a qual, em diferentes séculos, é interpretada de maneiras diferentes. De forma que se possa discorrer, com base no conhecimento dos muitos Brasis, que em um só país, os Brasis vivem. Sobre as relações que compõem o Brasil no seu interior, o Brasil com o mundo, e ainda, o olhar do mundo sobre o Brasil para, em um momento seguinte, ter-se condições de entender como o Brasil chegou à Lei 11.645/2008.

Todos os lugares têm suas peculiaridades, e o Brasil não é diferente. Uma dessas peculiaridades é que o país traz, na sua trajetória, a marca, ou mito, da democracia racial, ideia fomentada desde a década de 1930, que continua sendo discutida até a contemporaneidade.

A Democracia Racial não é um tema hermético, fechado, muito pelo contrário, se esfacela em muitas partículas, emaranhadas na sociedade brasileira que, com a sua miscigenação, em um primeiro momento histórico, foi condenado e, num segundo momento, apresentou-se como solução; decorreu então o projeto de embranquecimento, a negação da cidadania e as discussões raciais proibidas, criando textos e contextos que se enredam na brasilidade. Os problemas nunca resolvidos ou discutidos se alastraram pela sociedade, como um vírus que, encoberto, disseminou-se silencioso, modulando uma sociedade já adoecida pelo entorpecimento de sua dor.

Esta primeira parte da pesquisa estuda a aglutinação e formação do povo brasileiro, sua origem e miscigenação, recorrendo à construção da identidade nacional, que será contextualizada para construir o entendimento do objeto da pesquisa que é a educação para as relações étnico-culturais. Dessa forma, esta base teórica inicial proporciona ao estudo condições de prosseguir e abarcar a complexidade de duas realidades intrincadas e mutantes como a educação e as relações étnico-culturais.

Sem perder de vista o Brasil na sua contemporaneidade, onde a identidade pode manifestar toda a sua diversidade e todas as arestas que se aglutinam na complexidade de entendimento, a partir da poética da cultura dialogada.

## 1.2 FORMAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL NO BRASIL

### 1.2.1 Formação do povo brasileiro

Esta escrita se inicia com as leituras da obra *O Povo Brasileiro*, de Darcy Ribeiro (1997), que é, sem dúvida, a base das reflexões sobre como se constitui “o brasileiro”, seus registros históricos, como se depreende da fala:

[...] só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala das suas façanhas. É ele também quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador (Ribeiro, 1997, p. 30).

O oceano Atlântico banha as costas desse continente dantes “desconhecido” pelos europeus, costas essas que acolhem alguns dos mais diversos nichos ecológicos, possibilitando certa fartura aos povos que ali habitavam. Esses que prevaleciam nessas áreas, depois de conhecidos pelos europeus, foram denominados índios, organizavam-se em tribos e falavam a língua Tupi. Tinham como característica serem bons guerreiros, habitarem predominantemente as áreas beira-mar ao longo de toda a costa atlântica, como, também, no entorno do rio Amazonas, adentro do continente, e nas áreas que margeavam as bacias dos rios Paraguai, Guaporé e Tapajós.

Pelos olhos e escritos do colonizador<sup>1</sup>, que, primeiramente, imaginava ter encontrado apenas uma ilha; não tinha como definir a quantidade de habitantes, mas, sabia que eram povos tribais, falantes de vários dialetos, de um mesmo tronco linguístico. As tribos se organizavam socialmente em pequenos núcleos, que, conforme iam aumentando em número de pessoas, naturalmente se bipartiam, fazendo nascer dois grupos. Assim subsequente, num contínuo diferenciar, construíam os grupos suas próprias liberdades e autonomias. Desta forma, o crescimento das tribos ia tomando o território que aqui<sup>2</sup> existia; que, com sua abundância de recursos naturais, possibilitava a esses nativos silvícolas e campineiros, viver e crescer em suas tribos e, consequentemente, no território.

Quando os portugueses por aqui aportaram, encontraram, predominantemente, tribos do tronco Tupi. Os estudos de Fernandes (1949) que são citados por Ribeiro (1997, p. 31), apontaram um panorama populacional de como eram divididas as aldeias. Elas perfaziam dezenas de grupos tribais, com um conglomerado de várias aldeias de trezentos a dois mil habitantes, que, somados, chegavam por volta de um milhão de índios, número comparado ao da população de Portugal na época.

Os Tupis eram povos que iniciaram a revolução agrícola, o que Ribeiro (1997, p. 31) chamou de escala da evolução cultural, superando a condição paleolítica descrita pelos povos europeus. De forma que os Tupis, juntamente com outros povos da floresta tropical, faziam os seus próprios caminhos na agricultura, domesticando diversas plantas, retirando-as da condição de selvagens para a de mantimento de seus roçados. Dentre essas plantas a mandioca se destacou, por ser uma planta venenosa a qual eles deviam, não apenas cultivar, mas, também tratar de extrair dela o ácido cianídrico<sup>3</sup>, possibilitando assim o seu consumo. O fato de ser uma

---

<sup>1</sup> Ribeiro (1997, p. 29).

<sup>2</sup> Este, “aqui” refere-se ao lugar de fala, o Brasil.

<sup>3</sup> Os sinais de intoxicação cianídrica aparecem logo após ou mesmo durante a ingestão da planta, e caracterizam-se por dispnéia, taquicardia, mucosas cianóticas, sialorreia, tremores musculares intensos, andar cambaleante a

planta que não necessita de colheita e nem de estocagem, por poder se manter viva na terra por meses, tornou-a uma importante fonte de alimento das tribos.

Junto da mandioca cultivavam milho, batata-doce, cará, feijão, amendoim, tabaco, abóbora, urucum, algodão, cuias e cabaças, pimentas, abacaxi, mamão, erva-mate, guaraná, entre outras, muitas plantas comestíveis e medicinais. Inclusive, árvores frutíferas como o caju e o pequi. Assim, escreveu Ribeiro (1987, p. 10), “mais que isso, o nativo estuda seu habitat, observa e classifica não só os animais e plantas necessários à sua existência, como também os que formam os elos da cadeia de um ecossistema, determinando seu equilíbrio”.

A técnica de cultivo usada pelos indígenas era chamada coivara, uma agricultura de corte e queima controlada da mata, produzindo baixo impacto ambiental. Consistia em derrubar pequeno trecho da mata, depois separar e secar a mata derrubada e queimar esta matéria orgânica, para que, no período chuvoso do ano, se iniciasse o plantio de diversas espécies de valor nutricional, utilizadas para o consumo da tribo.

As tribos indígenas dominavam várias técnicas sofisticadas de mensuração do tempo e modificação da natureza, que incluíam desde conhecimentos de calendários agrícolas baseados na astrologia, até técnicas de seleção e manejo dos solos e controle de insetos, bem como técnicas para a diversificação de culturas.

Segundo Coelho (2014) o manejo procurava imitar a natureza. Os índios da Amazônia tinham em suas roças grande variedade de espécies, de forma semelhante à vegetação nativa. Seguiam um modelo natural de sucessão para a alteração das estruturas de suas roças, usando a diversidade de cultivo como barreira natural biológica no controle de pragas e doenças.

Desta forma asseguravam a fartura alimentar durante todo o ano e mantinham uma grande variedade de matéria-prima, condimentos, venenos e estimulantes, para os habitantes das suas tribos. Instalavam-se em lugares privilegiados de caça e pesca abundantes. Segundo Ribeiro (1997, p. 32), “naturalmente mantinham maiores aldeamentos, chegando, alguns, a alcançar três mil pessoas”. Eram conglomerados pré-urbanos, aldeias agrícolas indiferenciadas porque todos os moradores estavam comprometidos com a produção de alimentos, tendo algumas exceções, excepcionalmente, alguns pajés e caraíbas (líderes religiosos) e alguns poucos tuxauas (chefes guerreiros).

A ocorrência da bipartição das tribos, onde cada unidade étnica, ao crescer, dividia-se em novas entidades autônomas e o posterior afastamento permitia o crescimento e acumulação

---

ponto de o animal cair, nistagmo e opistótono. Finalmente ocorre queda seguida de decúbito lateral, dispneia cada vez mais acentuada e coma (Amorim, 2006, p. 21).

de diferenças entre elas. Continuou Ribeiro (1997, p. 32), “mesmo tendo uma unidade linguística e cultural que permitia classificá-los numa só macro etnia, os índios do tronco Tupi nãõ puderam jamais unificar-se numa organizaçãõ política que lhes permitisse atuar conjuntamente na defesa de seu território contra os invasores”, até porque, tinham uma sociedade horizontal, comunitária, onde nãõ existia hierarquia, todos decidiam tudo, daí a predominância dos núcleos menores que facilitavam a divisãõ de tarefas e a organizaçãõ das ideias de açãõ da comunidade.

Mas, essa desarticulaçãõ, e o número grande de tribos independentes, dificultou o domínio do colonizador português, bem como o entendimento do índio sobre posse de território, propriedade. Tal entendimento era e é bem diferente dos conceitos dos europeus (lembrando que no Brasil várias naus de outras nacionalidades aportavam no litoral, como os holandeses e franceses). A estrutura social dos índios, conforme apontou Ribeiro (1997, p. 34), era igualitária, “nãõ contando com hierarquia superior, nem com camadas inferiores condicionadas à subordinaçãõ”, sendo assim impossível se organizarem como Estado, ao mesmo tempo em que tornava impraticável sua dominaçãõ. Escreveu Caleffi (2014) sobre as sociedades indígenas que se configuram como sociedades de parentesco,

As sociedades que têm nos laços de parentesco um dos principais pontos de organizaçãõ sãõ, como já dissemos, sociedades que vivenciam o mundo de forma diferente do que aqueles que têm na instituiçãõ do Estado seu sistema nervoso central [...] Nas sociedades de parentesco prevalece a ideia da comunidade, o sujeito encontra seu lugar no mundo porque está inserido em uma coletividade, ali ele aprende seus deveres e os deveres da coletividade para com ele (Caleffi, 2014, p. 36).

Em um primeiro momento; no ano de 1500, quando os portugueses oficialmente aportaram por estas costas atlânticas, os índios tinham a certeza que estes homens vindos de além-mar eram deuses das suas crenças, mas, num segundo momento, feito o estranhamento, eles estabeleceram conflitos abertos. Os Tupis só conseguiram estruturar o conflito com os estrangeiros em seus núcleos pequenos, sem forças para se organizarem com tribos vizinhas, desaparecendo em vãõ em seus embates.

Para angariar forças na guerra contra os portugueses, “os Tupis se aliaram com os franceses, que estavam em contato e já negociavam com os índios Tupis, antes das naus portuguesas”, como escreveu Ribeiro (1997, p. 92), estando os franceses instalados na baía de Guanabara. Na guerra contra os portugueses também os Tupis uniram forças com tribos amigas, como os Goitacás, Aimorés, ou com holandeses que também frequentaram o Brasil, antes dos portugueses chegarem.

Ribeiro (1997, p. 69) analisou que “renasciam aqui os conflitos entre a reforma e a contrarreforma, os calvinistas contra os jesuítas, e tanto os franceses como os portugueses combatiam com exércitos de indígenas”, e estes indígenas que nem sabiam por que, por quem estavam lutando, os índios estavam defendendo o seu território, sua casa. Já os estrangeiros traziam combate de suas guerras iniciadas na Europa. Os índios jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor, fosse ele francês, português ou holandês, exigindo deles um contínuo esforço ao longo de décadas para deixarem seus territórios.

Segundo Ribeiro (1997, p. 34) após cada batalha os Tupis, se vencedores, tomavam os prisioneiros para as cerimônias de antropofagia e partiam floresta adentro. Se perdedores procuravam escapar, a fim de concentrar forças para novos ataques, mas, se dizimados, incapazes de se refazer, fugiriam para além da “civilização”, a fim de sobreviver.

Os portugueses “seguiram as regras da sua Corte”, assim descreveu Ribeiro (1997, p. 37), levando à revolução mercantil, com suas novas tecnologias, concentradas na nau oceânica, com suas velas de mar alto, seu lema fixo, sua bússola, seu astrolábio e, sobretudo, seu conjunto de canhões de guerra. E, não menos importante, a tipografia de Gutenberg, o ferro fundido, generalizando utensílios e apetrechos de guerra. A ciência, a serviço da tecnologia e da cristandade, para descobrir qualquer terra que existisse, a fim de europeizar o mundo.

Os propulsores desta expansão eram os Estados de Portugal e Espanha. Como descreveu Ribeiro (1997, p. 38), “os motivos para eles eram nobres”, não somente os mercantis: definiam-se como pregadores da cristandade católica para o povo existente e por existir no além-mar, cumprindo a tarefa suprema, destinada por Deus, do homem branco; o dever de juntar todos os homens numa só crença, lamentavelmente dividida em duas caras, a católica e a protestante.

Antes de ter conhecimento do Brasil e com os olhos voltados para a África, o Vaticano, em 1454, concedeu a Portugal normas básicas de ação colonizadora para com hereges e adoradores de outros deuses:

Recientemente llegó a nuestros oídos, no sin gran gozo y alegría de nuestro espíritu, que nuestro dilecto hijo y noble varón, el Infante Enrique de Portugal, tío de nuestro queridísimo hijo en Cristo. Alfonso, ilustre rey de Portugal y del Algarve, siguiendo las huellas de su padre Juan, de clara memoria, rey de los mencionados reinos, abrasado en el ardor de la Fe y en el celo de la salvación de las almas, como católico y verdadero soldado de Cristo, creador de todas las cosas, y como acérrimo y fortísimo defensor de su Fe y luchador intrépido, aspira ardientemente, desde tierna edad, a que el nombre del mismo gloriosísimo Creador sea difundido, exaltado y venerado en todas las tierras del orbe, hasta en los lugares más remotos y desconocidos, así como a que los enemigos de la milagrosa Cruz, en que somos redimidos, es decir, los pérfidos sarracenos y todos los otros infieles, sean traídos al gremio de su fe” (Bula Papal. Papa Nicolau V, 1454).



Assim, o Rei de Portugal, bem como todos os Reis cristãos, tinham plenos poderes e direitos às terras e povos, que viessem do além-mar, poderes outorgados por Deus, com intermédio da Igreja Católica. Os navegadores, acima de tudo, levariam a salvação das almas e a civilização ao colonizar. Mais tarde, explicou Ribeiro (1997, p. 40), com o conhecimento do Novo Mundo, o Vaticano dispôs na bula *Inter Coetera*, de 4 de maio de 1493, “normas referentes a esses lugares longínquos” e completou a Bula Papal anterior, concedendo aos navegadores o poder de escravizar os povos nativos e pagãos.

Destinados pelo poder do seu rei e abençoados por seu Deus e pela Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana, Portugal se lançou a desbravar o desconhecido. Aportou na costa atlântica, em um lugar estranho, quase paradisíaco em sua exuberância ecológica, mas, num primeiro vistazo, repleto de seres desalmados, púberes de suas vergonhas e pecados.

Em outro ângulo, ou melhor, em terra firme, os nativos do Brasil se perguntavam quem poderiam ser aqueles que surgiam sobre as grossas ondas, vindos direto do Deus Sol. Gentes que vinham do céu só poderiam ser generosas. O nativo que habitava a costa do Brasil, impressionado com as naus incríveis, gentes recobertas por panos, mal cheirosas, peludas, brancas e famintas. Mas, que traziam objetos incríveis: utensílios, ferramentas, adornos e brilhos, nunca vistos.

Com o passar do tempo esta visão fantasiosa dos invasores desapareceu. Como escreveu Ribeiro (1997, p. 43) “o índio, em contato com esse indivíduo branco, constrói a negação e a dúvida de todos os seus valores”. Ele passou a saber o que é o cativo, armas de fogo, doenças, peste e a imensa nova dor em sua alma. O seu Deus, onde está? Sobre a nação indígena recaiu “o pecado”. Quando o índio conheceu a pregação missionária, ele passou a conhecer a “verdade” e as culpas postas junto a essas verdades dos brancos.

O índio, ou aceitava a verdade que lhes era imposta pela catequese e fé dos missionários e se deixava colonizar, destruindo as bases da vida social, cultural e religiosa, ou lhe restava fugir da civilização. Certos de que todo o futuro possível seria a negação do seu passado, construído dos valores e valentias de seus antepassados, assim sendo, segundo Ribeiro (1997, p. 43), “morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira”.

O encontro de concepções diferentes, concepções do mundo, de lugar no mundo, de vida e da morte trouxe o espanto de ambos os componentes humanos na e da história do Brasil. Assim como os navegantes, os índios também perceberam a distinção, a diferença nas noções

e caracteres, na fala, na comunicação, nos costumes, no cultivar, no usar, no consumo e na existência.

O navegante olhava com deleite, o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas no corpo de homens e mulheres, desfrutando do paraíso. O português era o homem “civilizado”, que estava em uma nova cruzada, sacramentada pela bula *Inter Coetera* e pelas falas de papas e reis, por isso iriam subjugar a todos e todas, pela honra de seu Deus e pela prosperidade cristã de seus reis e papas.

Neste mesmo tempo histórico do europeu, mas, estando em um tempo civilizatório<sup>4</sup> diferente, Ribeiro (1997, p. 45) afirmou que “o índio desfrutava do mundo que lhe era dado, com fartura para sobreviver de sua caça e pesca”. Com frutas e plantas para o cultivo para que toda a sua gente comesse e até as gentes que viessem a chegar. Desfrutando do gozo que a vida podia lhe dar com inocência e confiança nos bons deuses, sem acumular, confiantes da prosperidade que o amanhã lhe proveria, com a sua capacidade de honra e generosidade de uma convivência solidária.

O olhar dos recém-chegados sobre o nativo, completou Ribeiro (1997, p. 45), “era de que esse tinha uma vida inútil, sem produzir nada e nem acumular nada”.

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar seus arabutys (arvore de pau-brasil). Uma vez um velho perguntou-me: – Porque vindes vós outros, marís e perós (franceses e portugueses) buscam lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muitas, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual faziam eles com os seus cordj es de algodão e suas plumas. Retrucou o velho imediatamente:- e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouros, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: - Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros (Ribeiro, 1997, p. 46).

Mas, os selvagens são grandes discursadores e costumam ir a qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros marís sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Temos pais, mães e filhos a

---

<sup>4</sup> E aqui não penso ser o momento de ter a discussão do que é o conceito de ser civilizado.



quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados (Léry, 1960, pp. 151-161, Apud Ribeiro, 1997, p. 46).

O Brasil foi, então, sendo “minuciosamente descrito, catalogado pelos invasores e cientistas do seu tempo” (Ribeiro, 1997, p. 57). Esses, adentrando e registrando sobre os seus rios, matas, povos e bichos, seguindo e sendo guiados pelos mamelucos e os índios cativos que lhes passavam a sua sabedoria milenar da natureza que os circundava, classificando e dando nomes aos lugares e às coisas no Brasil, definindo seus usos e utilidades naquele território, agora colônia portuguesa.

Dessa forma, as cartas e relatos que iam chegando à Europa criaram discussões, sob pontos de vista diversos, sobre este Novo Mundo. Na Europa existiam pensadores e teólogos de diferentes opiniões, dentre eles Las Casas, um frei, que escreveu vários livros sobre o Novo Mundo, como o *Brevisima relacion de la destruccion de las Indias* ou *La Controversia de Valladolid*. Ligado à Espanha, tinha o entendimento de que o Novo Mundo era povoado de outra humanidade.

De todos os pensantes do Novo Mundo, predominavam opiniões pessimistas sobre as terras descobertas. Uma dessas vozes era a do fervoroso Gandavo que, mesmo com as suas descrições paradisíacas da natureza do Brasil, fazia questão de separar este lugar em: a terra, um Jardim do Éden, e as suas gentes, seres do Inferno. Gandavo era um homem do seu tempo e do seu lugar de origem Braga, Portugal. Ele observava as tribos que habitavam a costa do Brasil do século XVI. Assim escreveu em seu tratado:

Não se pode numerar nem compreender a multidão de bárbaro gentio que semeou a natureza por toda esta terra do Brasil; porque ninguém pode pelo sertão dentro caminhar seguro, nem passar por terra onde não acha povoação de índios armados contra todas as nações humanas, e assim como são muitos permitiu Deus que fossem contrários uns dos outros, e que houvesse entre eles grandes ódios e discórdias, porque se assim não fosse os portugueses não poderiam viver na terra nem seria possível conquistar tamanho poder de gente (Gandavo, 2008 p. 65).

É relevante destacar que as informações dos viajantes, sejam eles teólogos, escritores ou cientistas, serviam como informativos das novas descobertas para El Rei. Mas, não somente essa função tinham estes escritos, como descreveu Capistrano de Abreu, na introdução do tratado de Gandavo, quando mencionou a intenção deste autor:

Explica-se isto pela insignificância do que era então o Brasil, como pelo fim visado pelo autor. Mais de uma vez repete que seu projeto se reduz a mostrar as riquezas da terra, os recursos naturais e sociais nela existentes, para excitar as pessoas pobres a virem povoá-la; seus livros são uma propaganda de imigração (Gandavo, 2008, p. 20).

Na leitura deste escrito de Gandavo, tem-se a confirmação de que a população europeia tinha acesso à parte destes escritos. E mais, que a partir da visão do autor iriam contextualizar e construir seus entendimentos sobre esses lugares descobertos, dentro de seus conceitos de tempo e lugar.

Em certa altura da história os portugueses tinham de expulsar a todos os outros europeus que por aqui desfrutavam das riquezas, ou iriam perder o território brasileiro. Para tanto levantaram sua guerra cristã. O triunfo lhes veio quando uniram forças com índios e mestiços e expulsaram os demais europeus que, pela terra brasileira, faziam comércio e morada. Assim, no intuito de proteger seu recém-conquistado território, iniciaram um processo de dominação dentro do qual era imprescindível dizimar os índios que resistissem a serem subjugados.

Nesse contexto de concretização do poder o ciclo econômico das colônias mudou. Com o pau-brasil escasso, e com a preocupação de ocupar o território para não ser surpreendido com outros invasores europeus solapando “seu” território, os portugueses iniciaram uma política de colonização, a ser abordada mais adiante, com a forma de distribuição de terras pela coroa e de produção de açúcar na colônia brasileira. Assim, descreveu Ribeiro (1997, p. 114), “foram trazidos os africanos que comporiam o contingente fundamental da mão-de-obra açucareira”. Em poucas décadas a costa brasileira se reconfigurou com povoados formados por uma concentração de escravos africanos dos engenhos e portos, que eram vistos como mera força de trabalho a ser consumida. Desta forma, estava consolidada a colônia portuguesa, o Brasil.

A incorporação da nova terra consolidava-se, portanto, em meados do século XVI, pela via política, com a ampliação do número de instituições portuguesas no Brasil, pela via econômica, com o aumento das exportações de açúcar e da extração do pau-brasil e pela via religiosa, com a organização do clero secular e o estabelecimento de uma ordem francamente militante como a dos jesuítas (Wehling, 2014, p. 48).

Ademais, dispersos pelo território, haviam mamelucos e brancos pobres, nos vilarejos e sítios da costa ou pelos campos de criação de gado, índios incorporados à empresa colonial, como escravos de outros núcleos de produção ou concentrados nas aldeias, algumas das quais conservavam sua autonomia e, mais além, existiam as aldeias regidas pelos missionários, onde os índios, mamelucos e desgarrados trabalhavam ao mesmo tempo que eram educados e

catequizados. Todos estes regidos por agentes de exploração econômica da Coroa Portuguesa, que agiam como gestores da hegemonia política, atuando pela europeização.

1.2.2 Nós que não somos nem indígenas, nem africanos, nem europeus, nem nada, o que somos<sup>5</sup>?

O entendimento desse lugar, o Brasil e suas gentes, passou pelo retorno ao momento histórico se escolheu acessar. Para estudiosos, só se tem acesso a partir do momento que se torna cristalizado o tempo, pelo registro na tradição escrita portuguesa. Sem que possa ser acessado este momento, cristalizado, pelos nativos originais do Brasil, pois esses abrigaram uma cultura de tradição oral. Dessa forma, o entendimento de parte do presente objeto de pesquisa, que são as relações étnico-raciais, percorreram *status quo* antes do lugar da tradição cultural escrita pertencente aos portugueses, pertencentes à Corte e ao Clero.

Inicia-se a busca de como se constroem a amálgama do povo brasileiro, primeiramente pelos índios e sua cultura, logo depois, analisa-se a chegada do europeu e sua cultura, e subsequente a esses, a chegada dos africanos escravizados no Brasil.

As tribos indígenas brasileiras, segundo Ribeiro (1997, p. 81), “tinham um método de incorporar estranhos na comunidade que denominavam de cunhadismo”, que consiste no anfitrião da tribo dar ao estranho uma moça índia como sua esposa, à qual denominavam de temericó.

Antes da chegada oficial dos portugueses, náufragos e degredados se assentaram nas aldeias, adotaram seus costumes, integrando-se à vida dos índios, aprendendo a sua língua e se familiarizando com a cultura indígena. Assim, Ribeiro (1997, p. 83) descreveu que alguns deles ficavam na própria tribo, outros formavam unidades separadas da aldeia mãe, compondo uma nova aldeia, com suas múltiplas mulheres índias e seus numerosos filhos mestiços, mas, sempre se mantinham em contato com seus numerosos parentes. Este recém-parente foi o indivíduo que, de alguma forma, se constituiu em intérprete e intermediário no início da conquista.

Desta forma, destacou Ribeiro (1997, p. 83), “a sobrevivência destes estrangeiros era garantida pelos índios”. Posteriormente, esses são o veículo para a incorporação da economia mercantil, incluindo no seu núcleo familiar indígena, operando como agente civilizador, nos termos europeus, pelo intermédio do escambo, trocando mercadorias europeias pelos produtos da terra.

---

<sup>5</sup> Ribeiro (1996, p. 203).

Destacou Ribeiro (1997, p. 84) que, no ano de 1553, “o núcleo de Joýo Ramalho, na costa paulistana, era capaz de levantar 5 mil índios de guerra, dentre filhos, netos, bisnetos, e parentes enquanto todo o governo português nýo conseguiria levantar 2 mil homens aptos a combater”.

Essa prática indígena nýo acolheu apenas portugueses, mas também, franceses, espanhóis, holandeses. Dessa forma, Portugal se sentia ameaçada pelo assentamento de variados núcleos de outras nacionalidades europeias nas terras de sua colônia.

Para preservar seus interesses a Coroa portuguesa, em 1532, “executou o regime das donatárias, que eram distribuições de grandes léguas de terra, do tamanho de províncias, ou seja, do tamanho de um estado (área de território limitada), que se iniciavam sobre o mar e penetrava terra adentro até onde chegassem à linha das Tordesilhas” (Ribeiro 1997, p. 86). Essas eram distribuídas a grandes senhores, agregados ao trono e com fortunas próprias para colonizá-las.

O sistema administrativo adotado foi o das capitanias hereditárias que já eram utilizados com bastante sucesso em domínios lusitanos como Cabo Verde e ilha da Madeira. A filosofia era simples: como a Coroa tinha recursos e pessoal limitados, delegou a tarefa de colonização e de exploração de vastas áreas a particulares, doando lotes de terra com posse hereditária (Schwarcz & Starling, 2018, p. 30).

Além desta medida, a Coroa implantou um projeto de povoamento, que consistia no traslado forçado de degredados, mesmo que condenados por sentença, até de pena de morte, para povoar e serem livres aqui, devendo esses ficar no Brasil até sua morte.

Estas medidas, o povoamento e as donatárias, trouxeram uma revolução econômica à colônia. Nela se instalaram as fazendas de monocultura da cana de açúcar. Afirmou Freyre (2016, pp. 94-95): “De modo geral em toda a parte onde vingou a agricultura, dominou no Brasil escravocrata o latifúndio, sistema que viria privar a população colonial de suprimento equilibrado e constante de alimentação sadia e fresca”.

Consequentemente, as roças de subsistência dos índios sucumbiram ao latifúndio, que os expulsou da sua terra, que agora foi destinada pela Coroa Portuguesa aos donatários. Dessa forma, os múltiplos cultivos de plantas para a subsistência que eram adaptados para o clima brasileiro e consumidas, tanto pelos indígenas como pelos colonizadores, foram destruídos, ou ficaram escassos.

Assim, com os anos de acultramento os índios acabaram por querer melhor retribuição por seus serviços, fosse pelo pau-brasil, que ficava cada vez mais escasso e longe de se buscar,

fosse pelas roças que abriam para os brancos em troca de escambo, as quais tinham de ser cada vez maiores, devido ao aumento da população, e também pelo fato deles estarem saciados com os artigos que os brancos lhes davam. Diante disso a escravidão começou a ser imposta como forma de manter a mão de obra indígena e obrigar os índios a continuar a suprir as necessidades dos portugueses aqui assentados. Mesmo com a vinda dos primeiros africanos, os índios ainda eram usados como estoque de mão de obra barata.

No início da implantação do ciclo econômico da cana-de-açúcar foram, então, trazidos os africanos escravizados, especialistas no cultivo dessa cultura, pois a cana-de-açúcar era para a produção mercantil de exportação. Desta forma, os africanos, diferentes das peças escravas indígenas, eram “peças<sup>6</sup>” de valor alto, tanto para a aquisição, quanto para a manutenção. Segundo Ribeiro (1997, p. 161) “os primeiros contingentes de negros foram introduzidos no Brasil nos últimos anos da primeira metade do século XVI, talvez em 1538”.

O índio, escreveu Ribeiro:

Era ideal para transportar cargas de pessoas ou mercadorias, por terra ou pelas águas; o índio era importante pelo seu conhecimento de território, para o cultivo da terra e o preparo de alimentos por ter o conhecimento das tecnologias agropastoris dos trópicos, e também para a caça e a pesca (por conhecer o ecossistema dos lugares) (Ribeiro, 1997, p. 99).

Além disso, o colonizador podia se lançar na mata para aprisioná-lo para que se amansassem, não tendo custo nenhum. O índio, como escravo, serviu também na guerra pelos interesses de seus senhores.

A documentação colonial, bem como as anotações jesuíticas, destacaram o trabalho esmerado do índio nos ofícios artesanais como carpintaria, marcenaria, serralheria, olaria, e quando da disposição tecnológica dos afazeres de tipógrafo, artes plásticas, música e escrita.

Ribeiro (1997, p. 70) apontou que esse material “nos situa quando escreve que é certo que a colonização do Brasil se fez como esforço persistente, teimoso, de implantar aqui uma europeidade adaptada nesses trópicos e encarnada nessas mestiçagens”. Para tanto a Coroa Portuguesa trouxe ao Brasil os jesuítas, primeiramente, para educar e catequizar os “sem almas” nativos.

---

<sup>6</sup> Peças ou peça era um termo usado na escravidão para designar o escravizado. Para Fernandes (1978, p. 53) “A riqueza, especialmente enquanto parte do patrimônio das famílias senhoriais (objetivada em torno do número de peças ou escravos e de propriedades agrícolas)”.

A congregação jesuítica, afirmou Ribeiro (1997, pp. 100-101) fez um trabalho de normatização do cativo indígena em suas reduções jesuíticas. Continuou Ribeiro (1997, pp. 70-101): “essas não se fundavam só por razões religiosas e morais da congregação, as aldeias missionárias eram, também, concentração de índios recrutáveis”, disponíveis a qualquer tempo, sem custo nenhum para as guerras aos índios hostis, ao invasor estrangeiro (ou seja, não português) e aos negros fugitivos. Somado a isso, nas terras das missões eram produzidos alimentos agrícolas e pastoris para os engenhos, que só cuidavam da produção de mercadorias de exportação.

Ao mesmo tempo em que aconteciam os projetos jesuítas a Coroa incentivava as missões de investigação e exploração do território brasileiro adentro, expedições denominadas de bandeiras. Schwarcz e Starling (2018, p. 47) escreveram: “expedições que entravam no sertão já no século XVI”. Foram muitas as bandeiras que se estenderam por todo o território brasileiro. Complementou Ribeiro (1997, p. 103): “no Brasil central, na zona da mata de Minas Gerais, do Espírito Santo e da Bahia, bem como nas regiões do pinheiro de araucária ao sul do país”, para tanto era preciso peças mestiças<sup>7</sup> ou índios nativos escravizados os quais tinham conhecimento da fauna e da flora do território, bem como das tribos que ali eram endêmicas.

No intuito de colonizar o interior do Brasil, a demanda por escravos era grande, sendo assim, a Coroa Portuguesa legalizava a escravidão indígena, para tanto, escreveu Ribeiro (1997, p. 101), previu-se a uma declaração de guerra junto aos povos indígenas que resistissem à expansão, ordenando aos bandeirantes “que aquelas tribos que resistissem à subjugação portuguesa deveriam ser exterminadas, e os que sobrevivessem e se rendessem seriam, tomados e levados para os cativos, para trabalhar como escravos”. As mulheres indígenas capturadas serviam para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças destinadas a servir desde tenra idade e para o cativo doméstico. Dessa forma, os índios eram incorporados à sociedade colonial, para serem desgastados até a morte.

O escravo índio custava uma quinta parte do escravo africano, isso se este fosse comprado. Se ele fosse caçado o custo de aquisição era zero, convertendo-se, assim, em escravo de branco pobre.

No Brasil da época colonial havia uma sociedade em que o português ou seu descendente branco não fazia nenhum tipo de trabalho – culturalmente não era de “bom-tom”

---

<sup>7</sup> Ribeiro (1997, p. 128) referiu a este mestiço como o brasilíndio ou mameluco, que foi o consolidador da língua portuguesa no Brasil, por servir em várias frentes, e ter contato tanto com as tribos indígenas originais, mas, não pertencer a elas por ser mestiço, por ser filho de portugueses, mas, também, não ser reconhecido pelos europeus, por ser mestiço. Estes brasilíndios vagavam servindo aos senhores, e sobrevivendo usando as falas de portugueses, além do tupi-guarani, peregrinando por onde encontravam trabalho.



trabalhar, o trabalho ficava para castas inferiores. Desta forma a demanda de mão de obra na casa-grande<sup>8</sup>, nas fazendas, nos comércios, nas casas urbanas, enfim, na vida rural e urbana era muita, estabelecendo uma necessidade por muitas peças escravas.

Importante lembrar que a colonização durante o Período Pombalino corresponde aos anos em que o Marques de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro em Portugal (1750 a 1777). No reinado de Dom José I houve a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, o que foi um grande impacto para a então colônia Brasil, por serem os Jesuítas responsáveis pela educação e também pelas Missões na região. As missões eram aldeamentos permanentes de índios apresados em guerras ou atraídos pelos missionários para lá viverem permanentemente, sob a direção dos padres. Apontou Ribeiro:

Para os padres eles seriam almas racionais mas transviadas postas em corpos livres mas carentes de resguardo e vigilância. Estando ali, porém deviam trabalhar para seu sustento e para fazer prosperar a comunidade de que passavam a fazer parte. Também podiam ser recrutados a qualquer hora para a guerra contra qualquer força que ameaçasse os interesses coloniais, porque esses passavam a ser os seus próprios. Podiam também ser mandados às vilas para trabalho compulsório de interesse público na edificação de igrejas, fortalezas, na urbanização de cidades, na abertura de estradas ou como remeiros e cozinheiros, ou serviços nas grandes expedições ou no que mais lhes fosse indicado, sempre em benefício da coletividade que passara a integrar. Podiam, finalmente, se arrendados aos colonos mediante salários de duas varas de pano de algodão, formado assim um pecúlio que, se chegasse a ser recebido, eles aprenderiam com o padre a gastar criteriosamente, quem sabe em alguma obra de caridade (Ribeiro, 1997, p. 104).

A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de todas as colônias da Corte Portuguesa. O Marques de Pombal, por questões políticas e econômicas o fez, e melhor explicou Wehling:

Preocupados com a sintonia de Portugal com “as nações polidas da Europa”, como aparece recorrentemente na legislação do período, Pombal e a elite ilustrada que liderou procuraram eliminar a *autranche*, os focos do que julgavam arcaico em Portugal. O jesuitismo e o *Ratio Studiorum*, sua base intelectual, apareceram logo como o principal – embora não o único – obstáculo a ser removido (Wehling, 2014, p. 52).

---

<sup>8</sup> Casa-Grande, segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 67), era a “residência do proprietário, que congregava funções de fortaleza, hospedaria e escritório. ... Os senhores, especialmente os proprietários de engenhos localizados no litoral, procuraram fazer delas ícones de sua projeção e do acúmulo de poder econômico, social e político que ganharam na colônia”.

Assim, as missões deixaram de ser administradas pelos jesuítas e passaram, conforme a região do país, a ser administrada por pessoas de vários segmentos da sociedade como, por exemplo, pessoas de confiança da coroa, alta sociedade civil, donos de fazenda, dentre outros participantes dos estratos superiores da sociedade. Inaugurava-se uma nova forma de exploração do trabalho escravo do índio, por meio da figura do seu arrendado, pelo seu atual tutor, aumentando a relação custo benefício da peça. Ribeiro explicou que:

A situação destes índios arrendados era pior que a dos escravos tidos pelo senhor a título próprio, uma vez que estes, sendo um capital humano que se comprava com bom dinheiro, devia ser zelado, pelo menos para preservar seu valor venal; enquanto o índio arrendado, não custando senão o preço de seu arrendamento, daria tanto lucro quanto menos comesse e quanto mais rapidamente realizasse as tarefas para que era alugado. Esse desgaste humano do trabalhador cativo constitui uma outra forma terrível de genocídio imposta a mais de um milhão de índios (Ribeiro, 1997, p. 105).

Importante lembrar, como escreveram Schwarcz e Starling. (2018, p. 65) que, “diferentemente do que se popularizou na historiografia – que ocorrera uma substituição do trabalho escravo dos índios pelo dos africanos – hoje se sabe que oficialmente os índios foram escravizados por um longo período de tempo”, mas para funções diferentes das dos africanos.

Retomando ao Séc. XVI, quando a empresa colonial no Brasil se voltou para o grande negócio da cana de açúcar. Segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 72) “estamos falando de uma civilização do açúcar”, por ser este negócio composto de várias partes, todas interligadas, invadindo esferas sociais, econômicas e culturais.

O negócio da cana de açúcar se instalou, primeiramente, no nordeste brasileiro. Para tanto e com ele tinham várias pendências. Uma, a importação da tecnologia de produção e outra, a demanda por mão de obra para a produção. Inicialmente, escreveram Schwarcz e Starling (2018, p. 66): “já em XVI eram observados com atenção em documentos lusitanos as habilidades dos povos africanos na fabricação do açúcar”. Continuaram as autoras:

Por esse motivo os primeiros que chegaram ao Brasil, vindos de Angola e da Guiné, exerciam funções especializadas, como purgadores, mestres de açúcar, ferreiros e caldeiros. Aliás, diversos cativos originários da África Ocidental eram experientes na lida da agricultura, no uso do ferro e no cuidado com o gado. Claro que não eram “predispostos à escravidão”; muito pelo contrário (Schwarcz & Starling, 2018, p. 66).

Depois de instaladas as fazendas de engenho de cana de açúcar, havia a necessidade da mão de obra, então para suprir essa necessidade iniciou-se o grande comércio de escravos africanos. Lembrando que a escravidão para os lusitanos não era algo novo, mas, nesse



momento, a escravidão vinha a somar dois mercados prósperos, a cana de açúcar e o sistema mercantil de seres humanos.

Assim complementaram Schwarcz e Starling (2018):

Foi dessa maneira que se casaram os lucros da cana com aqueles provenientes do “tráfico de viventes”. De um lado, entre os domínios do Império português constavam feitorias em toda a costa da África. De outro, controlando as guerras internas no Brasil, os mercadores lusos faziam dos vencidos futuros cativos, recriando a escravidão que já vigia no continente africano (Schwarcz & Starling, 2018, p. 65).

Com este novo modelo de produção surgiram a casa-grande e a senzala, onde as famílias patriarcais, para viver, necessitavam de um grande número de serviçais. Neste novo modelo, os mestiços, os mamelucos ou brasilíndios, se colocaram como gente de serviço, provedores de gêneros alimentícios, pescadores e pequenos criadores de gado para abastecer as necessidades alimentares dos brancos e, deste modo, de produção de monocultura. É importante lembrar que na conformação da família colonial, escreveu Maestria (2014, p. 202), “o filho do escravizado devia respeito e obrigações ao pai sociológico, ou seja, ao escravizador, e não aos seus pais biológicos escravizados”. Desta forma, todos que nascessem na propriedade deviam obrigações ao Senhor, fossem filhos de escravizados, da senhá ou mestiços (filhos do senhor com as escravas).

Escreveu Ribeiro (1997, p. 113) que os africanos escravizados e trazidos ao Brasil que primeiramente chegaram “foram os das culturas sudanesas”, representados pelos grupos: Ioruba – chamados nagô; pelos Dahomey – designados gegês; e ainda, os Fanti-Ashanti – denominados minas. Também são trazidos em grupos menores de africanos, escravos vindos do Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim. Posteriormente, vêm ao Brasil pessoas de um grupo de culturas africanas islamizadas, os Peuhl, os Mandinga e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros Malé e no Rio de Janeiro como negros Alufá. E, por último, foram trazidos africanos da cultura Bantu, do grupo congo-angolês, proveniente da área hoje compreendida por Angola e Moçambique.

Os africanos encontraram já constituída no Brasil, como se referiu Ribeiro (1997, p.114), “a protocélula de um povo luso-tupi” e tiveram, então, que aprender a viver plantando e cozinhando os alimentos da terra, chamando as coisas e os espíritos pelos nomes tupis incorporados ao português, fumando longos cigarros de tabaco e bebendo cauim.

No continente africano, a obtenção de escravos era feita através da caça, captura, por tribos inimigas, por caçadores ou mercadores de escravos. Depois de capturados, para o

mercador, os humanos se tornavam “objeto”, sendo as peças arrastadas até a praia, onde seriam comercializadas em troca de tabaco, aguardente e bugigangas. Das praias os escravizados partiam em comboios, atados entre si pelo pescoço, puxados até o porto. No porto, eles eram colocados nos porões dos navios, amontoados num exíguo espaço. Ali comiam e defecavam durante a travessia em direção ao consumidor final, tornando o lugar fétido e aterrorizante. Se escapassem vivos da travessia caíam no mercado, do além-mar, no Brasil. Chegados ao Brasil eram examinados, para saber o seu estado corpóreo, que definiria o seu preço. Eram avaliados pelos dentes, pela grossura dos tornozelos e dos punhos; depois de estarem com preço, eram leiloados para um grupo de mercadores de escravos. Estes mercadores tinham comércio de escravos por todo o Brasil, onde o destino final dos escravos seria nas minas ou nas fazendas de engenho. O trabalho destinado ao escravo era constituído de dezoito horas por dia, todos os dias do ano, com a liberdade de, no domingo, poder cultivar uma rocinha.

Os africanos, que no Brasil chegaram, carregavam uma grande “diversidade cultural e linguística” (Ribeiro, 1997, p. 115). A estratégia de dominação dos portugueses para que estes escravos se mantivessem fragmentados foi a de manter indivíduos de etnias rivais agrupados nas mesmas senzalas<sup>9</sup>, impedindo, assim, formação de núcleos parceiros e solidários, que poderiam apresentar ameaça para a manutenção do poder dos senhores.

Tendo de conviver com etnias rivais nas senzalas, os escravizados, sem nenhuma identificação com seus companheiros de convívio ou identidade, sendo esses seus inimigos em África, tinham uma vida de grande solidão. Para eles a vida passava maltrapilha e suja. Mal cheiroso e enfermo, sem qualquer encanto ou orgulho da vida ou pela vida, o escravo existia e resistia todo o dia à sua rotina, que era sofrer diariamente o castigo das chibatadas soltas para que fizesse o trabalho atento e tenso. Semanalmente havia um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga. A fuga era uma afronta aos princípios da propriedade, portanto, se viesse a chamar a atenção do senhor, tornava-se exemplo para os demais com o uso de várias “ações pedagógicas”. Entre elas, a mutilação dos dedos, furo nos seios com um tição, a impressão de queimaduras, ou o criterioso quebrar dos dentes. E, se fosse rebelde o bastante para ser levado ao pelourinho<sup>10</sup> receberia açoites, trezentas chibatadas de uma vez para matar, ou cinquenta chibatadas diárias para sobreviver. Se fugisse e fosse apanhado, podia ser marcado com ferro

---

<sup>9</sup> Conceituaram Schwarcz e Starling (2018, p. 70) que senzala é o termo dos quimbundo que significa “residência de serviços em propriedades agrícolas”, ou “morada separada da casa principal”.

<sup>10</sup> Pelourinho – coluna de pedra encimada com as armas e o brasão real, símbolo da fidelidade ao rei, erguida sempre na praça principal da vila, em cujos lados pendiam argolas onde costumavam ser acorrentados e açoitados os escravos (Schwarcz & Starling, 2018, p. 103).

em brasa, ter um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, na fomalha.

O pelourinho foi uma ação em resposta a não eficiência das punições individuais. Sendo assim, houve a necessidade de se construir mecanismos de controle e manutenção da ordem escravista, desenvolvendo estratégias de repressão. Esclareceram Schwarcz e Starling:

A montagem de aparatos de controle da ordem escravista foi lenta, sistemática, sustentada numa legislação com escopo repressivo muito amplo e que acreditava fortemente na eficácia da punição pública, na exposição espetacular do delito e da aplicação da penalidade atribuída ao infrator (Schwarcz & Starling, 2018, p. 103).

Ribeiro (1997, p. 121) cunhou o termo “neobrasileiros”, para designar comunidades com uma aparência e modo de vida muito mais indígena do que negra ou europeia, e que viviam no Brasil antes da chegada do africano. O idioma de uso corrente era o tupi, que logo se modificou para o nheengatu, que seria o tupi na boca de português, e que foi muito difundida no Séc. XVI. Devido a essa divulgação pelos brasilíndios e uso pelos jesuítas, foi designada como língua geral. A língua geral só seria substituída pela portuguesa no Séc. XVIII.

No Séc. XVIII também ocorreu o processo de sucessão tecnológica produtiva, quando a produção mercantil no Brasil importou técnicas europeias. Mas, a produção para a subsistência, ao longo do século, continuou sendo basicamente indígena, com o cultivo e preparo da mandioca, do milho, da abóbora, das batatas e de outras plantas, bem como com as técnicas indígenas de caça e de pesca.

Provavelmente, o brasileiro começou a surgir, pela percepção de estranheza que provocava no lusitano, que ele – o brasileiro – era mestiço, filho de branco com índio, membro de uma comunidade sociocultural nova, mas, que queria ser visto de forma diferente e superior ao indígena, pois afinal tinha, também, sangue português ou europeu. Mesmo o filho de pais brancos nascido no Brasil, chamado de mazombo, ocupava uma posição inferior aos brancos vindos da metrópole. Os brancos europeus o consideravam como nativo, e ele, o mazombo, considerava-se mais pertencente às metrópoles do que à colônia e discriminava os brasilíndios mamelucos, rebaixando-os junto aos índios e negros.

Consciente de si mesmo o mameluco, brasilíndio, conforme descreveu Ribeiro:

Mestiço na carne e no espírito, que não podendo identificar-se com os que foram seus ancestrais americanos – que ele desprezava, nem com os europeus – que os desprezavam, e sendo objeto de zombaria aos comerciantes portugueses que ao Brasil se encontravam

e dos lusitanos, via-se condenado a pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro (Ribeiro, 1997, p. 128).

Conscientes ou não de suas diferenças, o brasileiro, pouco a pouco, iniciou a elaboração desta entidade étnica-cultural, ganhando corpo em um ser de brasilidade, e junto a esse povo novo que se designou brasileiro vem a somar o mulato, que foi desafricanizado. Seriam brasileiros ou não seriam nada, já que a identificação com o índio, com o africano, ou com o português era impossível.

Desta forma, os mamelucos e mulatos, que formavam a maioria da população, seriam vistos e tidos como gente brasileira. Gente esta que produzia nos moldes ecológicos regionais, como, por exemplo, açúcar, gado, ouro, borracha, remarcando as comunidades básicas luso-tupis, dando uma continuidade étnica, mas, suprimindo as matrizes originais.

Só por esse caminho, todos eles chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva (Ribeiro, 1997, p. 133).

Quando ainda estava ausente o elemento africano ou era raro, o modo de vida do brasileiro e a sobrevivência deste povo novo só foi possível pela técnica milenar de adaptação à floresta tropical dos povos Tupis. É sobre esta base de conhecimento que vêm a somar as tecnologias trazidas pelos portugueses, e os conhecimentos incorporados dos africanos, permitindo que o colonizador e o africano também sobrevivessem e aumentassem a produção, em um lugar tão diferente do qual o colonizador e o africano estavam acostumados.

Como escreveram Schwarcz e Starling (2018, p. 40), sabe-se pouco dessa história indígena e dos inúmeros povos que desapareceram em resultado do que agora se chama eufemisticamente de “encontro” de sociedades.

Os historiadores, cronistas e estudiosos do período da colonização, não têm noção do quanto seria essa população nativa, mas, conforme os registros da época, Ribeiro (1997, p. 143) numera em cerca de cinco milhões de índios, o que é um grande número se comparado à população portuguesa do ano de 1500, que pouco excedia um milhão de habitantes. No entanto, em menos de dois séculos o número de indígenas foi reduzido a dois milhões, isso se deu pelo genocídio em projeções espantosas. Importante citar três fatores: as guerras de extermínio; o desgaste pelo trabalho escravo; e, a virulência das novas enfermidades, às quais os índios não tinham imunidade.

E, por fim, ocorreu o “etnocídio” (Ribeiro, 1997, p. 448), que atuou na descaracterização cultural, num primeiro momento com o indígena, e depois com o africano trazido ao Brasil, que agiu através da desmoralização pela catequese aliada à pressão dos fazendeiros que iam se apropriando das terras que anteriormente pertenciam aos indígenas. Desta forma, não houve uma assimilação ou integração entre o colonizador e o povo que habitava o Brasil, mas sim, como descreveu Ribeiro (1997, p. 145), aqueles que sobreviveram e que não fugiram para além da mata foram se “civilizando”, de forma que cada tribo que ficou em contato com o colonizador foi convertendo as suas tribos em pequenos vilarejos.

Porém, os índios que não se adaptaram a este novo modo de vida foram povos que fugiram, para a mata fechada tropical e intransponível para os colonizadores, naquela época. Com as tribos dos Bororo, ou dos Guaranis, séculos de catequização não surtiram resultado, continuando a crer nas suas referências, apenas tolerando o colonizador para sobreviver e se escondendo na mata para proteger os seus.

A incorporação eficaz dos indígenas pela população brasileira só se fez no plano biológico e mediante o processo, tantas vezes referido, de gestação dos mamelucos. Estes eram filhos do dominador com mulheres desgarradas de sua tribo, que se identificavam com o pai e se somavam ao grupo paterno. Por essa via, através dos séculos, a mulher indígena veio plasmando o povo brasileiro com seu papel de principal geratriz étnica. Numa sociedade com carência, principalmente de mulheres, os índios e os negros aliciados como escravos raramente conseguiam uma companheira.

Este exército de mamelucos vinha a servir de guerreiros. Combatiam contra as tribos para instalar os loteamentos dos missionários, ou as áreas dadas aos colonizadores estrangeiros que contratavam os mamelucos ou bugres para limpar suas terras dos índios nativos daquele território.

A colonização era um bom negócio para Portugal. Nesta fase da economia da colônia baseada no cultivo da cana de açúcar e de rebanhos de gado, o território tornava-se mais próspero, alardeando a cobiça de holandeses e franceses que ficavam à espreita para disputar a posse da colônia Brasil.

A economia colonial estava concentrada, fundamentalmente, na produção açucareira, que liderava as exportações. A criação de gado assumia certo potencial na exportação de couro. Nas lavouras de tabaco, o produto que era exportado tinha como lucro desse cultivo um dos principais financiadores da “importação de escravos africanos” (Ribeiro, 1997, p. 152).

Com a descoberta e extração de ouro (Ribeiro, 1997, p. 152) a “economia aurífera” passou a se dinamizar nas décadas seguintes, gerando uma transformação na geografia



brasileira. São atraídos para as zonas auríferas do centro do país grandes contingentes populacionais de brancos, vindos do reino português e das áreas de antiga ocupação. Junto a eles grandes números de negros são trasladados dos engenhos ou diretamente importados da África, os quais se destinavam ao trabalho na região das minas.

Inicialmente, foi a descoberta do ouro, e logo depois do diamante, que acarretou uma desarticulação dos primeiros núcleos coloniais e uma migração da população para as áreas produtoras de ouro e diamante, as quais ficavam no interior do Brasil. Essas regiões eram inexploradas, e agora a figurar no mapa do país, sendo incorporadas como os territórios de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

Estas descobertas de minérios acarretaram uma das maiores disputas dentro do Brasil. Os paulistas, que haviam feito a descoberta, reivindicavam o privilégio de sua exploração da terra. Em contrapartida, os baianos que haviam chegado antes nestas regiões, por causa da criação de gado, e tiveram o cuidado de registrar suas propriedades, assim reclamavam o direito de usufruir das descobertas. Há de se ter noção do tamanho dos territórios registrados, em vista de sua vasta extensão, como descreveu Ribeiro (1997, p. 153): “um certo Guedes, tabelião da Bahia, registrou para si mesmo uma fazenda que ia da Bahia até o meio de Minas Gerais”. As disputas por exploração tornaram-se foco de violência desmedida.

Em números, descreveu Ribeiro:

Para avaliar a importância da atividade mineradora, é suficiente considerar que teria produzido, em ouro, cerca de mil toneladas e, em diamante, 3 milhões de quilates, cujo valor total correspondia a 200 milhões de libras esterlinas, o equivalente a mais da metade das exportações de metais preciosos das Américas (Ribeiro, 1997, p. 152).

O impacto da mineração não ficou só no local de sua extração, ela respingou em outras províncias, por necessitar de todo um aparato de recursos e estrutura para ser realizada, portanto, outras províncias tiveram sua economia atingida, indiretamente, pela mineração. Como o Rio de Janeiro, com a sua zona portuária a serviço da exportação destes metais; o Rio Grande do Sul, que provia mulas e charque; o nordeste, fornecendo peças escravas. Dessa forma, Minas Gerais atuou, como disse Ribeiro (1997, p. 156), “Agora se criava uma rede de intercâmbio comercial que teria enorme importância no futuro, porque dava uma base econômica à unidade nacional”.

Neste instante, o que se estabeleciam como ilhas de colônias em meio ao oceano verde de floresta e território inexplorado, a partir do ciclo econômico do ouro em Minas Gerais, passou a se condicionar como um território de ocupação mais contínua ou de, ao menos, maior

comunicação entre as diversas ilhas de ocupação colonial. Principalmente, com esse ciclo econômico, criou-se uma rede de intercâmbio comercial que teria enorme importância, por proporcionar uma base econômica para uma unidade nacional.

Nestes ciclos econômicos, onde o Brasil estava como empreendimento comercial de Portugal, a importação do africano que vinha para ser escravizado, teve uma função econômica aos olhos do português, mas, na prática, este humano figurou na tríade formadora do povo brasileiro.

Desta forma, aquele que à força veio trazido para o Brasil da África, deparou-se em sobreviver neste lugar, ao ponto de ser desafricanizado, e para se comunicar com seus pares, por transitar como mercadoria em várias regiões brasileiras, onde ainda o tupi guarani era a principal língua falada, e por ser originalmente oriundo de várias tribos africanas, com línguas próprias e diferentes entre eles mesmos. Os escravizados tornaram-se difusores da língua portuguesa no território brasileiro.

Retome-se a abolição de escravatura. Com a abolição, o negro sentiu-se aliviado, das punições e brutalidades. Mas, com a abolição ele acaba sendo expulso das fazendas, a qual não pertencia mais. Já não sendo de ninguém se encontrava só e hostilizado. Se o liberto era um negro saudável e com vigor físico, lhe era permitido trabalhar em alguma fazenda, onde poderia constituir sua prole, e morar em um rancho num lugar que não tivesse uso.

O “presente da abolição” pela monarquia, defendeu Schwarcz (2012, p. 20), foi, na verdade, uma conquista popular. A presença africana no Brasil não se traduz apenas em uma presença passiva em um ambiente turbulento. Os escravizados inventaram um modo de vida para que pudessem sobreviver ao estado de escravidão, este era, especialmente, um modo sempre em negociação. Continuou a autora:

As formas de negociação incluíam tanto demandas por terra e melhores condições de trabalho como a defesa de uma vida espiritual lúdica e autônoma – o direito de tocar, cantar e brincar sem necessidade do consentimento do feitor, ou homenagear seus deuses na prática do Candomblé sem a intromissão da polícia (Schwarcz, 2012, p. 40).

Havia momentos em que as negociações falhavam, e as divergências apareciam, manifestando-se em conflitos. Seguidos então, de fugas individuais ou coletivas e a formação de quilombos. Os quilombos eram esconderijos, onde se constituíam comunidades organizadas pelos escravos e para ajudar aos escravos, qualquer ajuda que esse escravo viesse a precisar. Com o tempo esses lugares foram aumentando e o número de rebeliões e fugas também. Havia

quilombos, com atuação abolicionista, em centros urbanos, liderados por personalidades públicas que transitavam entre o quilombo e a sociedade.

Escreveram Schwarcz e Starling:

De meados do século XVI, quando as primeiras notícias a respeito do aparecimento de quilombos chegaram a Salvador e depressa alcançaram Lisboa, até meados do XIX, com ao início da propaganda abolicionista, as fugas de cativos procuraram obstinadamente encontrar uma saída num mundo onde não havia alternativa (Schwarcz & Starling, 2018, p. 98).

O movimento abolicionista ganhou força com o apoio dos grupos mais legalistas, destacando nomes como Joaquim Nabuco, André Rebouças e Luís Gamão, políticos importantes na luta abolicionista. Não se tem registro, nessa história, de que houvesse projetos para a incorporação, com o mínimo de amparo (moradia, trabalho, saúde, capacitação para o trabalho, e quem sabe o luxo da alfabetização) para um, agora recém-liberto, cidadão da nação. Também se juntam ao movimento abolicionista, grupos mais radicais, um exemplo destes era o dos Caifazes.

O nome “Caifazes” foi inspirado em uma passagem bíblica disposta no evangelho de São João, onde se apresenta um personagem chamado Caifás, um homem capaz de trair, mas, o faz quando motivado por causas extremamente nobres. O grupo dos Caifazes fazia parte do movimento abolicionista popular, formado por cidadãos que, secretamente, organizavam e planejavam, em conjunto com os escravos das fazendas e das cidades, fugas em massa, garantindo condições para deslocamento e refúgio seguro para os fugitivos. Uma das figuras importante deste grupo foi o Bacharel em Direito, de família abastada Antônio Bento de Sousa e Castro (1843-1898) líder dos Caifazes. Junto a ele estavam, também, tipógrafos, artesãos, pequenos comerciantes e ex-escravos. Enfim, Schwarcz e Starling (2018, p. 308) consideraram que os Caifazes “desafiavam a fúria dos senhores”.

As ações dos Caifazes representavam a pressão efetiva pela abolição da escravatura, eles se atreviam atentando contra a lei, adentrando as senzalas e libertando os escravos. Existiam outros grupos como este por todo o país, o que enfraquecia politicamente a Monarquia, a qual já não conseguia controlar esses grupos, pois eram eficientes, misturados e disfarçados em meio às pessoas comuns.

O processo que antecede a assinatura da Lei Áurea, foi um caminho, sem dúvidas, árduo, de uma luta silenciada e silenciosa para os escravizados, e para aqueles que os apoiavam. O Estado patriarcal, onde ocorreu uma confusão entre o público e o privado, seguiu o dito popular



de “um tapa e um assopra”. Com o clamor pela abolição da escravatura, o Estado foi, paulatinamente, amenizando os ânimos dos escravos e abolicionistas com leis anódinas, como a do Ventre Livre (1871) ou Lei Rio Branco. Não por coincidência foi promulgada após a Guerra do Paraguai, onde os negros e índios tiveram preponderante ação no fronte da guerra, motivada pela esperança da liberdade, a qual não lhes foi dada. A Lei do Ventre Livre decretava que, a partir da sua data de promulgação, todos os nascidos após esta data, estariam livres, mas, as suas mães continuariam cativas. Desta forma, os menores ficavam com as mães até os oito anos, quando o senhor tinha o direito de receber do Estado uma indenização (no valor de 600 mil réis) e utilizar o serviço do menor até os 21 anos.

A Lei do Sexagenário (1885), ou como escreveram Schwarcz e Starling (2018, p. 306) Lei Saraiva-Cotegipe, “possibilitou aos escravos maiores de 60 anos a liberdade”, com a possibilidade de um prazo para que o senhor os libertasse se estender até os 65 anos. Lembrando da condição de vida de trabalho no campo, que variava de dez a quinze anos de trabalho, e que escravos com trinta anos eram, frequentemente, descritos por seu aspecto senil, cabelos brancos e bocas desdentadas. Esta lei significava, então, aliviar o senhor das despesas do cativo, pois, sem essa lei, se por um acaso o senhor chegasse a ter o infortúnio de um escravo que sobrevivesse até os sessenta anos, teria de sustentá-lo até a morte. Escreveu Saviani:

A Abolição, tida por quase todos como inevitável foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou pela proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre Livre, em 1870, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários, em 1885, e, finalmente, a Abolição geral, decretada pela Lei Áurea, em 1888. Nesse interim, buscava-se solucionar o problema da mão de obra discutindo-se o aproveitamento dos nacionais, incluindo os ex-escravos libertos, o recurso à imigração os asiáticos (imigração amarela) e europeus, ao mesmo tempo em que os fazendeiros de café importavam escravos do Nordeste para ocupar o lugar daqueles que já não mais podiam ser importados da África (Saviani, 2014, p. 162).

Por fim, se deu a Lei da Abolição da Escravatura. Desde a década de 1880 o movimento de fugas era contínuo, já se construindo um processo sem controle, tanto pelos senhores, como pelo Estado. Neste caos, os próprios proprietários, no temor da perda da mão-de-obra, propunham aos seus escravos a liberdade e a manutenção dos trabalhadores em suas propriedades. Em 13 de maio de 1888, a Princesa Imperial assinou a Lei 3.353/1888:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império. Princesa Imperial Regente. (Lei n. 3.353, 1888).

Havia muitas críticas à abolição da escravatura. Mas, sobretudo, a insatisfação era com a própria Monarquia, que se segurava no poder. Tanto o era, que no ano de 1889, ela não resistiu e caiu. Isso se deu pela retirada do apoio ao Império dos grandes proprietários do vale do Paraíba que passaram a apoiar o Partido Republicano, quando a monarquia não os indenizava mais pelas perdas, pela libertação de seus escravos.

Escreveram Schwarcz e Starling:

Mais do que as perdas materiais, a Abolição levou ao desprestígio de uma minoria muito ativa, e extremamente ligada ao Trono, que rapidamente se bandearia para o lado dos republicanos. Por mais que a monarquia tenha recompensado os proprietários rurais que se sentiam lesados com títulos de baronato, a falta de indenização selou o rompimento com o Estado (Schwarcz & Starling, 2018, p. 311).

Dessa forma, a abolição no Brasil carregou certas peculiaridades, como a falta de sustentação do Estado para dar apoio e políticas de amparo ao liberto, que permitiriam ao liberto as condições mínimas de sobrevivência.

Escreveram Bastide e Fernandes:

Apesar das ideias humanitárias que inspiravam as ações dos agitadores abolicionistas, a lei que promulgou a abolição do cativeiro consagrou uma autêntica espoliação dos escravos pelos senhores. Aos escravos foi concedida uma liberdade teórica, sem qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória; aos senhores e ao Estado não foi atribuída nenhuma obrigação com referência às pessoas dos libertos, abandonados à própria sorte daí em diante (Bastide & Fernandes, 2008, p. 65).

Sendo assim, o escravo liberto ficou à mercê do seu senhor que, se o ajudasse a partir da abolição, seria por pura benevolência, já que não tinha mais obrigação para com o escravo, agora liberto. Reforçando uma ligação de patriarcado e servidão moral e psicológica.

Em um contexto, de sociedade hierarquizada, tanto economicamente, como racialmente, com um patriarcado estabelecido dentro de um coronelismo institucionalizado, o liberto nenhuma opção tinha.

Acrescentaram Schwarcz e Starling:

Mais uma vez, a mesma perspectiva que priorizava o ressarcimento e uma liberdade apenas gradual e progressiva se inscrevia na recepção e na interpretação, da nova lei, que buscava, entre outros, reconfigurar antigas estruturas de servidão, processos complexos de troca de favores e de formas de submissão (Schwarcz & Starling, 2018, pp. 310-311).

Em um país continental, onde não se articulavam politicamente as minorias raciais, os focos de luta, por serem dispersos, mesmo que muitos, se tornaram partes silenciadas e combatidas pela sociedade, dando a impressão de que o processo de abolição da escravatura foi realizado com a brandura e a benevolência de ambas as partes.

No entanto, a Primeira República iniciou com a reconstrução dos fatos oficiais. Assim, reescreve-se Schwarcz,

De toda maneira, ao contrário de outras nações, onde o passado escravocrata sempre lembrou violência e arbítrio, no Brasil a história foi reconstruída de forma positiva, mesmo encontrando pouco respaldo nos dados e documentos progressos. Em 14 de dezembro de 1890, Rui Barbosa – então ministro das finanças – ordenou que todos os registros sobre escravidão existentes em arquivos nacionais fossem queimados (Schwarcz, 2012, p. 42).

Ou seja, arquivava-se de forma harmoniosa e positiva, o que interessa guardar, mesmo na realidade ocorrendo o inverso no período, com muitas e variadas manifestações populares de caracteres diversos, inclusive de grupos negros; ocorrendo o conflito entre a imagem, inventada, de democracia racial decorrente de uma escravidão benévola, e a realidade das ruas que era seu justo oposto.

Após a abolição da escravatura, os alforriados foram se instalar em terrenos baldios onde pudessem viver, como muitos viviam nos quilombos, plantando os cultivos que dispunham para comer. Nestes grupos haviam os desgastados pelo trabalho extenuante e chibatas, os idosos, os enfermos, os débeis e os que estavam fora do padrão para trabalhar. Esse contingente, num curto tempo, caiu em uma condição de miserabilidade. Esquecidos pelo estado e expulsos de todos os lugares, por todo território ser propriedade de alguém, de alguém que não os queria ali. Nesse cenário, para que os Senhores não corressem o risco de invasões em suas terras, eles acionavam a polícia para manter a ordem do direito da propriedade.

A história tem a sua continuidade, no ano de 1888, a abolição da escravatura e, em 1889, a queda do Império, e a Proclamação da República, vindo junto com a República uma reestruturação das classes dominantes. Escreveu Fernandes:

De outro lado, a estrutura e a dinâmica da economia brasileira não impunham às camadas dominantes outra orientação. Nas zonas onde a prosperidade econômica desaparecera, os senhores, já se haviam defeito do excesso de força de trabalho escravo, negociando-a com os fazendeiros do leste e do sul. Para eles, a Abolição era uma dádiva: livravam-se de obrigações onerosas ou incômodas, que os prendiam aos remanescentes da escravidão. Nas zonas onde a prosperidade era garantida pela exploração do café, existiam dois caminhos para corrigir a crise gerada pela transformação da organização do trabalho. Onde a produção se mantinha em níveis baixos, os quadros da ordem tradicionalista mantinham-se intocáveis: como os antigos libertos, os ex-escravos tinham de optar, na quase totalidade, entre reabsorção no sistema de produção, em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica, incorporando-se à massa de desocupados e de semicupados de economia de subsistência do lugar ou de outra região. Onde a produção atingia níveis altos, refletindo-se no padrão de crescimento econômico e de organização do trabalho, existiam reais possibilidades de criar um autêntico mercado de trabalho: aí os ex-escravos tinham de concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais”, que constituíam um verdadeiro exército de reserva (mantido fora de atividades produtivas, em regiões prosperas, em virtude da degradação do trabalho-escravo) e, principalmente, com a mão-de-obra importada da Europa. Com frequência constituída por trabalhadores mais afeitos ao novo regime de trabalho e às suas implicações econômicas e sociais (Fernandes, 1978, p. 17).

O estado se modernizava, sem a preocupação, como escreveu Fernandes (1978, p. 16) da “posição do negro no sistema de trabalho”, e sua integração à ordem social deixa de ser matéria política. O estado implantou leis para o crescimento da produção, como a lei de imigração, onde a força de trabalho escrava é substituída pelo imigrante. Sendo mais específico, por imigrantes europeus já adaptados ao regime salarial, e que aqui chegavam em busca de melhores condições do que aquelas que a Europa lhes oferecia. Nota-se que a imigração era privilégio de europeus, não sendo bem-vindos imigrantes asiáticos, muito menos africanos. Estes critérios serão retomados mais adiante.

Com a industrialização, houve um alargamento das bases da sociedade, mas, isso não ameaçou o poder do senhor. Este monopólio, do poder e riqueza, foi explicável, historicamente, pelos critérios diferenciadores que a sociedade foi acumulando durante todo o seu desenvolvimento. Uma dessas diferenciações que se aplica especialmente à condição do negro, que nesse momento passava de escravo para trabalhador livre, foi a manutenção de critérios racialmente discriminatórios. Essa se consolidou com a reafirmação das premissas desse indivíduo como ser social inferior, aliadas ao contínuo tratamento opressivo e desumano que o negro suportou por séculos.

Como escreveu Ribeiro,

A nação brasileira, comandada por gente dessa mentalidade nunca fez nada pela massa negra que a construiu. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudesse educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão (Ribeiro, 1997, p. 222).

Nesta perspectiva ele, o negro, foi impedido do acesso à educação e, consequentemente, de capacitar-se como força de trabalho que o mercado necessitava. Escreveu Fernandes (1978, p. 113), “o que queremos é que se reconheça que somos cidadãos como os outros e que temos direito à educação; integrarmo-nos à sociedade e não ao nosso abandono voluntário, à espera que desapareçamos”.

A forma com que a geração da riqueza no Brasil foi construída, o comando do país, não teve preocupação em construir uma maneira, com políticas públicas, para que os recém-libertos tivessem condições de serem introduzidos na estrutura de produção da época, ou seja, pudessem produzir para dar de comer aos seus, ou dar educação ou qualquer tipo de assistência aos seus filhos miscigenados.

Escreveu Fernandes:

A desagregação do regime escravocrata, e senhoril se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepara-los para o novo regime de organização da vida do trabalho. (Fernandes, 1978, p. 15).

Aos rejeitados, a conjuntura, concedeu-lhes a discriminação e a sociedade lhes legou a alcunha de degeneração da raça, que lhes era marcação para as suas desvirtudes. Nesse ínterim, na condição de liberto, o negro rural se alojou nas favelas e ali encontrou seus pares, com os quais, com fragmentos da cultura africana que habitava em suas memórias, costuraram e germinaram sentimentos, músicas, ritmos, sabores e religiosidade, nascendo a cultura popular brasileira.

Afortunadamente, encontram negros de antiga extração nelas instalados que já haviam construído uma cultura própria, na qual se expressavam com alto grau de criatividade. Uma cultura feita de retalhos do que o africano guardara no peito nos longos anos de escravidão, como sentimentos musicais, ritmos, sabores e religiosidade. (Ribeiro, 1997, p. 222).

O negro não se aglutinou como uma massa disputante de autonomia étnica, por ter sido desaffricanizados durante a escravidão. Despido de sua cultura, de sua religião, língua, e, não se identificando com o índio nativo e nem com o branco descendente da corte, só lhe restava identificar-se como brasileiro.

O mulato, com sorte, participava biológica e socialmente no mundo dos brancos, podendo ascender socialmente. Posto entre dois mundos do negro que ele repele e o do branco ao qual ele é rejeitado, o mestiço viveu num drama de ser dois ou de não ser ninguém. Era difícil para o mulato se denominar negro, tendo como horizonte uma imensa massa negra na miséria, tomada por enfermidades, criminalização e violência de todos os gêneros.

Em virtude de lhe ser negada a escolaridade o negro expressou suas capacidades em lugares em que o letramento não é necessário, como no futebol, no atletismo, nos esportes de um modo geral, e na música ou em manifestações culturais populares.

Desse modo, a sociedade brasileira viria a supor uma morenização do brasileiro através do branqueamento do negro. O racismo no Brasil tem características distintas, ele não está na etnia do indivíduo, está na cor da sua pele.

Ribeiro (1997) registrou:

Nessa escala, negro é negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos. (Ribeiro, 1997, p. 225).

Diferente dos Estados Unidos ou da África do Sul, no Brasil, desde antes dos portugueses requererem oficialmente a colônia Brasil, aconteciam as uniões inter-raciais. Decorrentes de um povoamento que não se deu por uma colonização onde famílias européias já formadas eram trazidas para a colônia Brasil. Pelo inverso, no período inicial da história da colonização portuguesa, o povoamento se deu pelo cruzamento de poucos brancos com as mulheres índias, depois de africanos com índias. Em um segundo momento, a vinda de mulheres africanas escravas que eram, primeiro, abusadas pelos senhores, depois pelos capatazes, e então largadas para a senzala, gerando nesse processo uma infinidade de bebês.

Só posteriormente que, as sempre muito raras mulheres europeias, viriam para o Brasil. O Pe. Manuel de Nóbrega escreveu ao Rei, preocupado com a falta de mulheres brancas e pediu que as enviasse à colônia para contrair casamento. “Não tinha importância se na metrópole fossem órfãs, ladras, prostitutas, alcoólatras, mentalmente incapacitadas etc. Na colônia



brasileira elas seriam as responsáveis pela perpetuação do domínio europeu, por meio da procriação dos portugueses”. (Ribeiro, 2016, p. 82).

E Ribeiro (2016, p. 82) continuou descrevendo que os casamentos não seriam laços afetivos, mas, “contratos econômicos” acertados com o responsável homem da moça.

No Brasil não existiu *apartheid*, onde há a segregação do negro, que se identifique com seus iguais, em consequência, se solidariza e constrói a luta de seus direitos sem admitir paternalismos. Já na conjuntura assimilacionista, segundo Ribeiro (1997, p. 226) “racismo assimilacionista”, a discriminação é mais eficiente do ponto de vista do dominador. Ela o é no sentido que fraciona a negritude em inúmeras escalas tonais, quebrando a unidade que empodera o negro, reduzindo cada um a indivíduo, único e diferente dos demais. Perde-se, assim, a possibilidade de solidariedade, pois o individualismo o torna desaglutinado, impossibilitando luta em busca de direitos coletivos. Aliado a isso ocorreu a proliferação da crença de que a ordem social imposta é natural, quiçá sagrada.

Prevalece, em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva. Ocorre, efetivamente, uma morenização dos brasileiros, mas ela se faz tanto pela branquização dos pretos, como pela negritização dos brancos. (Ribeiro, 1997, p. 224).

O indivíduo negro ou pardo que se destaca socialmente é incorporado aos grupos sociais do branco. Assim, se desencoraja a luta contra a pobreza que lhe é imposta e, se dissimula a violência que é feita e estabelecida para toda comunidade de miscigenados, negros e índios. Convencendo, ainda, este povo a acreditar em um discurso de apaziguador no qual o sucesso e reconhecimento social poderiam ser alcançados pelo seu mérito individual. Desta forma, a sociedade brasileira sustenta um patriarcado<sup>11</sup>, originário na colônia, mas, que se perpetuou ao longo dos anos, se reconfigurando dentro da sociedade elitista, sociedade, esta rica e hegemônica, e que ofereceu ao negro, ao branco pobre, ao índio e ao miscigenado, altos índices de analfabetismo, falta de saúde e de moradia, levando a altas taxas de criminalidade e de mortalidade.

---

<sup>11</sup> Freyre. (2016, p. 145) patriarcado, monocultor e escravocrata. “Constitui assim aquele sistema – talvez o de maior influência na fixação de características nacionais e gerais do Brasil. Um sistema ou complexo transregional e não apenas regional, como supõem alguns pesquisadores de história ou de sociologia da gente brasileiro. Formou uma constelação de áreas ou subáreas ou uma espécie de supra área de cultura, original em sua configuração e em sua extensão, e não apenas correspondente à área ou região geográfica a que é geralmente associada, (...). Sobre a presença de característicos sociais e de cultura”.

Completo com a escrita de Ramos (2017, p.73) “a branquitude, se apresenta entyó como um componente primordial no que tange a reflexyó sobre construyó e os efeitos do racismo na formaçyó do pensamento social e político do Brasil” .

Segundo Ribeiro (1997, p. 238) a família brasileira de antiga extraçyó retratou no fenótipo de seus membros características isoladas de ancestrais mais próximos ou mais remotos dos três grandes troncos formadores. A família brasileira é composta de miscigenados, ou seja, “nós, que nyó somos nem indígenas, nem africanos, nem europeus, nem nada? Somos o que somos, um caldeirýo genético de todas às matizes que vieram a essa terra, mistura inicial de índio, negro e europeu”. Desta forma, criou-se o brasileiro, capaz de gerar filhos tyó variados como variada é a genética humana.

### 1.3 CULTURA BRASILEIRA

Há de se notar que esta escrita se inicia do momento em que se aparece no mapa europeu, a existência oficial para Portugal. O fato é que a descoberta<sup>12</sup> do Brasil, da América, foi um grande feito histórico da modernidade ocidental.

Estes novos territórios vieram descortinar lugares inusitados, trouxeram novas alternativas alimentares, animais peculiares, mas, de certa forma, o novo amedrontava pelo desconhecido de sua exuberância natural e de suas gentes ou criaturas, ou “os sem alma”, como escreveu Schwarcz (1996, p. 152). O que interessa pensar, é que nesse contexto nyó se tinha certeza do que eram essas pessoas.

Nos primeiros tratados descritivos sobre o Brasil, ainda em seu estado de colônia portuguesa, lhe eram designados elogios como jardim do mundo, paraíso terrestre. Disse Schwarcz (1996, p. 151), mas, as suas “novas gentes” nyó tinham a mesma sorte de adjetivaçyó que a natureza. As gentes que aqui viviam causavam estranheza aos europeus, devido seus costumes. Como, por exemplo, suas práticas de canibalismo, de poligamia, seu politeísmo, e estar naturalmente sempre desnudos.

O povo que habitava o Brasil era um povo diferente, diferente do negro da África conhecida, tinham a pele mais alva do que os africanos, mas, nyó eram brancos como os europeus e sim mais amarelados, tinham os cabelos lisos e escuros e fisionomias diferentes dos africanos, como também diferentes dos europeus. Eram os índios.

---

<sup>12</sup> Schwarcz (2018, p. 13): descoberta do Brasil – para alguns; para outros, o termo correto seria “invasyó”.



Como escreveu Schwarcz (2001, p. 21): “O fato é que, seja nas versões mais positivas, seja nas evidentemente negativas, esse entýo Novo Mundo sempre foi “um outro”, marcado por suas gentes, com costumes týo estranhos”.

No Brasil Colônia coexistiam, entýo, os colonizadores e os colonizados, os senhores e os escravizados. Os primeiros com a função de levar a fé e o castigo para civilizar estes seres týo primitivos. E, os segundos, os nativos, escravizados à alcunha de encontrar suas almas, através da subserviência e dor. Posteriormente ao período histórico inicial, a colônia mudou sua função econômica e o colonizador passou a trazer o africano, aqui escravizado, para implantar e dar suporte a novas perspectivas de negócio, assim como já mencionado se somando à escravização do índio, a escravização do africano.

Esse modelo de escravidýo tem seu fim em 1888 com a Abolição da Escravatura, a partir da qual, se instituiu a igualdade política entre os indivíduos e foi neste instante que as teorias da hierarquização sustentadas pelas questões religiosas vêm a ser substituídas pelas teorias deterministas, comprovando cientificamente a desigualdade biológica que justificou a hierarquia racial, comprovando a superioridade branca e a inferioridade de tudo aquilo que fosse diferente do branco.

Importante lembrar, no contexto ocidental, que o conceito de raça na Europa data do Séc. XVI, e somente no Séc. XVIII é que nasceram as teorias raciológicas. Raça era, antes disso, um termo ligado à ideia de grupos, ou pessoas vinculadas por uma origem comum.

Quando se estabeleceram as teorias do darwinismo racial, segundo Schwarcz (2012, p. 20), estas teorias fizeram dos atributos externos e fenotípicos “elementos essenciais”, as quais criam a imagem de que os atributos externos e fenotípicos seriam elementos essenciais, definidores de moralidade e das transformações dos povos. Seguiu a autora: “Estamos falando de autores como Gobineau, Le Bon e Taine, que procuraram estabelecer uma correlação entre atributos externos (físicos) e internos (morais), fazendo da raça um elemento ontológico e definidor do futuro das nações”. (Schwarcz, 2012, p. 121).

Os intelectuais e a elite do Brasil rapidamente se vinculam às teorias do darwinismo racial e as legitimam, tornando-as instrumentos científicos e biologia capazes de hierarquizar e, a partir destes critérios, julgar os povos e suas culturas.

No Séc. XIX, o Brasil já era considerado um laboratório racial<sup>13</sup>, a miscigenação era algo efetivo. Mas, o fato era de que os dirigentes do Brasil, ao lerem o país pelas lentes do

---

<sup>13</sup> Schwarcz (1993, p. 127).

determinismo darwinista, se viam diante da incômoda controvérsia de que esta teoria confirmava que a mestiçagem seria um processo que levaria à degeneração. Aceitando a teoria, consequentemente, se admitia que o país era de degenerados, gentes feias e sem civilidade e, por conseguinte, sem futuro.

Segundo a Figura 1 esses seriam os rostos dos brasileiros do Séc. XIX, de pessoas das mais variadas características fisionômicas.

**Figura 1** – Brasileiros do Séc. XIX



Fonte: Imagem do *Wikimedia Commons*, um acervo de conteúdo livre da *Wikimedia Foundation*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brasileiros\\_do\\_seculo\\_XIX.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brasileiros_do_seculo_XIX.png)

Então, com essa leitura em mente havia a necessidade de uma saída para salvar a nação da degeneração posta. Para tanto, este problema era o desafio dos intelectuais e cientistas da época, conforme escreveu Schwarcz (1993):

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional. (Schwarcz, 1993, p. 19).

O que se decidiu foi construir um modelo evolucionista, criando um processo de miscigenação positiva, com o qual poderia se alcançar um país melhor, pelo branqueamento.

Retomando à construção do conceito de racismo no Brasil, no momento em que existiam senhor e escravo, o que se tinha era apenas um ser humano e o outro (sem alma, desumanizado

e objetificado). Com este julgamento não se entendia as atitudes de perversidade e exclusão para com o negro e o índio como racismo, pois eles não figuravam como humanos.

O conceito começou a se delinear de forma diferente a partir da abolição da escravatura, em que o escravo, agora liberto, passou a figurar como ser jurídico e indígena que, ou fora exterminado ou já estava longe dos centros urbanos e do poder do Estado. Neste marco, início do Séc. XIX, o Brasil reconfigurou a diferenciação destes indivíduos, antes negro e índios, que passam de objetos a seres jurídicos, mas, com os conceitos e o uso da ciência no entendimento destas gentes, se reconstroem as relações socioculturais no viés da hierarquização argumentada pelo darwinismo racial.

Existem, então, modelações sobre os seres humanos e o lugar onde eles devem estar e permanecer na sociedade, segundo os critérios construídos de raça, cor, cultura e posição social. Então, como definir a questão do racista no Brasil? O Brasil, não via tudo aquilo que não fosse do registro do branco, para branco e pelo branco. Com o outro invisível, ou seja, o diferente do branco, o Brasil se acreditava democrático, não se criando o debate sobre o racismo. Entretanto, se documentava e proliferava o equívoco, conclamando que o país seria uma democracia racial.

O racismo só foi assumido oficialmente pelo Estado brasileiro quando da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001, em Durban na África do Sul. Nesse momento, o Brasil assinou a Declaração de um Plano de Ação que expressava o compromisso do Estado na luta contra os temas abordados. Reconhecendo afinal o racismo silencioso, doente que existia no país e que devia ser combatido.

De forma que até os dias de hoje uma longa trajetória se construiu e se materializou na cultura da sociedade brasileira, dentro de conceitos que perpassam as questões biológicas e se inoculam na raiz sociocultural do país, impregnando o branqueamento não só na construção social de um melhoramento ligado à aparente pigmentação, mas, em um branqueamento que se aloja em todos os significados e significantes da teia sociocultural.

Para tanto, retoma-se a escrita sobre este não branco depois da abolição da escravatura. Como iniciar uma escrita sobre a negação da cidadania, um assunto tão denso? Assunto este que se inicia na própria aparência física, a qual pesa no indivíduo e o destina a que lugar social ele pertence. Talvez o melhor caminho a seguir seja o de estudar a própria designação de uma aquarela de tons de pele, que se autodesigna o povo brasileiro. Para que isso leve à cidadania ou à negação dela.

Está-se diante das formas como as pessoas se representam, que são partilhadas coletivamente. Essas formas constituem-se em frutos de um emaranhado da estrutura sócio-

econômica-cultural existente neste país. A cor, que está intrínseca na denominação a que raça se pertence, também no contexto brasileiro faz parte das marcas simbólicas do poder político, significando uma intencionalidade de manutenção de um imaginário nacional, a serviço de perpetuação do mando das elites locais. Desta forma, a palavra cor/raça riscou na história um conceito que perpassou os séculos, chegando à contemporaneidade. Afirmou Botelho e Schwarcz (2012, p. 96), “a discriminação se aplica mais à cor do que à origem”.

A construção do conceito de cidadania no Brasil, pela própria especificidade do país, obriga o retorno à discussão do conceito de raça. Desde quando essa terra ainda era uma colônia portuguesa, em pleno Séc. XVI, uma província de exuberante natureza, um mundo natural paradisíaco, admirado pelo seu clima perfeito, que propiciava nunca se sentir calor ou frio. Assim, eram construídas as narrativas dos viajantes, visitantes, turistas, estudiosos ou apenas de curiosos desta colônia de Portugal. Não sendo da mesma sorte as palavras atribuídas às “gentes” que por aqui habitavam. Escreviam que as criaturas desta terra lembravam os negros africanos. Sendo um povo amarelo, de costumes sem civilidade, despudorados, nus, que viviam em bandos. Eram, ainda, poligâmicos, praticavam o canibalismo e tinham rituais de feitiçaria para com seus deuses.

Desta forma, o encontro com o diferente, com povos, e toda a sua cultura, poderia ser construído de várias formas. Assim o diálogo, as relações, com estes povos desconhecidos vão ao encontro, ou desencontro, do que esses dois elementos que se estranham possam vir a construir o que cada nação, povo, tribo, tenha por objetivo.

Desta forma, lugar, e tempo histórico, sabe-se da importância das navegações para os fins econômicos de Portugal, já que ao falar de Brasil, está se falando de uma colônia Portuguesa.

E neste viés, vê-se o que a relação de colonizado e colonizador imprime em uma nação dominada. Passando por tudo, do processo de subjugação humana, como a escravidão, genocídio, extermínio, para a construção, e consolidação do poder do colonizador. Muitas razões para isso foram escritas, como: levar aos gentis o processo civilizatório, o qual o colonizador creía ser o certo, como forma de tirar os gentis do pecado e lhes salvar do fogo do inferno, dentre outras. Estas, com a finalidade de justificar as ações que tinham o intuito de fazer o colonizador desfrutar de todas as benesses que este novo território pode lhes proporcionar.

A princípio, no Brasil Colônia, os primeiros escravos foram os índios que, catequisados, eram submetidos à escravidão. Eles conheciam os alimentos da terra, sabiam o seu preparo, por estarem familiarizados com o território. Era fácil e barato de se adquirir uma “peça nativa”,

como eram chamados os escravos indígenas. Podia-se caçar e capturar a peça para uso, ou se encontrar uma peça nativa na cidade, indo a uma casa de comércio de índios escravizados, onde os, ditos, feitores já teriam ido para a floresta caçar as peças e as haviam trazido para venda nos mercados das cidades. Os cativos indígenas eram diferentes dos africanos, serviam para os afazeres dos quintais e atividades de criação de gado bovino, equino e suíno. Por serem mais baratos, no início do Séc. XVIII, eram os mais utilizados. Somente os senhores de engenho do norte da colônia, que desfrutavam de relativa fortuna, tinham peças africanas – o escravo africano.

Os escravos indígenas também foram importantíssimos nas bandeiras paulistas. Sem eles teria sido impossível, aos paulistas, adentrar à mata virgem em busca de ouro, caçar escravos e procurar outras riquezas que poderiam mapear e aferir.

No início de Séc. XVIII o escravo índio ainda era o principal agente de trabalho cativo. Com o deslocamento do núcleo das atividades econômicas, inicialmente para a mineração e, depois, para a monocultura, a criação e o abastecimento das minas, ocorreu o declínio das bandeiras de apresamento. Estas eram expedições, que adentravam à mata, com o objetivo de capturar índios para a mão de obra escrava. As novas condições de organização do trabalho escravo, a importação de escravos africanos, junto da transformação por que passou a propriedade agrícola, com a implantação de grandes latifúndios de açúcar e depois de café, permitiram criar um novo ciclo produtivo mais compensador e menos perigoso que as bandeiras, sendo essas gradativamente sem propósito, deixando de ter importância e de ter investimento, por fim se extinguindo.

Esse cenário conduziu o então Império Português a promulgar o decreto de liberdade definitiva dos índios (1758). Esta lei arruinou algumas famílias que tinham os seus negócios baseados no comércio e uso de escravos índios. A partir deste momento, a técnica do uso do trabalho escravo passou a depender, exclusivamente, da importação de escravizados vindos da África.

É importante pontuar que o mundo europeu, desde a antiguidade até próximo à Idade Média, era o espaço onde os pés levavam os indivíduos e os exércitos, possibilitando a conquista de territórios. Dessa forma, a distância percorrida para o encontro de outros povos era a quantidade que se conseguia marchar, sendo as diferenças encontradas em fatores religiosos, políticos, culturais, relacionadas com essa distância. Durante a expansão marítima, somada ao mercantilismo, ao acúmulo de capital e de tecnologias, os europeus puderam se lançar à conquista e à exploração dos territórios além-mar, um mundo “novo”, repleto de diversidade e riquezas para os europeus.



Diante das descobertas marítimas, no Séc. XV, a Europa, principalmente a Península Ibérica, entrou em contato com povos diferentes deles, conhecendo os ameríndios, africanos, aborígenes, “os outros<sup>14</sup>”. Desta forma, o questionamento se constrói em torno de o que seriam “esses outros”. Assim, nasceu a dúvida e a necessidade de comprovar se esses indivíduos seriam descendentes de Adão e Eva. Questionamento este necessário para serem considerados parte ou não da humanidade já constituída na Europa.

Conforme Dussel (1994):

Esta “centralidad” será después proyectada hasta los orígenes: en cierta manera, en el "mundo de la vida cotidiana (Lebenswelt)" del europeo: Europa es "centro" de la historia desde Adán y Eva, los que son también considerados como europeos, o, al menos, es considerado como un mito originario de la "europeidad", con exclusión de otras culturas. (Dussel, 1994, p. 30).

Assim sendo, os teólogos da época vasculharam as escrituras bíblicas e concluíram que esses povos tinham vestígios de humanidade, vestígios de natureza humana. No entanto, seria preciso a conversão destes ao cristianismo para a sua humanização plena. E, isso se daria pela escravidão conjugada com a catequização, justificando, assim, a subjugação de povos descobertos com a aprovação, e “benção”, da Igreja Católica da época, sendo a subjugação do “outro” - do “diferente” -, o único caminho para a salvação destas almas, e o cristianismo, considerado pelos colonizadores, a verdadeira e única religião.

No decorrer destas fundamentações bíblicas, além do mito de Adão e Eva, os teólogos aprofundaram seus estudos em Gênesis. Por meio desses estudos ocorreu a fundamentação bíblica da escravidão, que está em Gênesis 9 §18-26, onde Noé amaldiçoou e bendisse seus descendentes, como o autor Nkara interpretou as escrituras bíblicas:

Los hijos de Noé que salieron del Arca fueron Sem, Cam y Jafet. Cam es el padre de Canaán. Estos tres son los hijos de Noé que se propagaron por toda la tierra. Noé era agricultor y fue el primero en plantar una viña. Bebió del vino, se emborrachó y quedó desnudo dentro de su tienda. Cam, padre de Canaán, vio a su padre desnudo y salió a contárselo a sus hermanos. Sem y Jafet tomaron el manto, se lo echaron ambos sobre sus hombros y, caminando de espaldas, taparon la desnudez de su padre; como tenían el rostro vuelto, no vieron desnudo a su padre. Cuando Noé se despertó de la borrachera y se enteró de lo que había hecho con él su hijo menor, dijo: ‘Maldito sea Canaán (hijo de Cam). Sea el último siervo de sus hermanos’. Y añadió: ‘Bendito sea el Señor, Dios de

---

<sup>14</sup> Para saber mais buscou-se Dussel, na sua escrita sobre El encubrimiento del otro: El Otro es la "bestia" de Oviedo, el "futuro" de Hegel, la "posibilidad" de O'Gorman, la "materia en bruto" para Alberto Caturelli: massa rústica "des-cubierta" para ser civilizada por el "ser" europeo de la "Cultura Occidental", pero "en-cubierta" en su Alteridad (Dussel, 1994, p. 37).

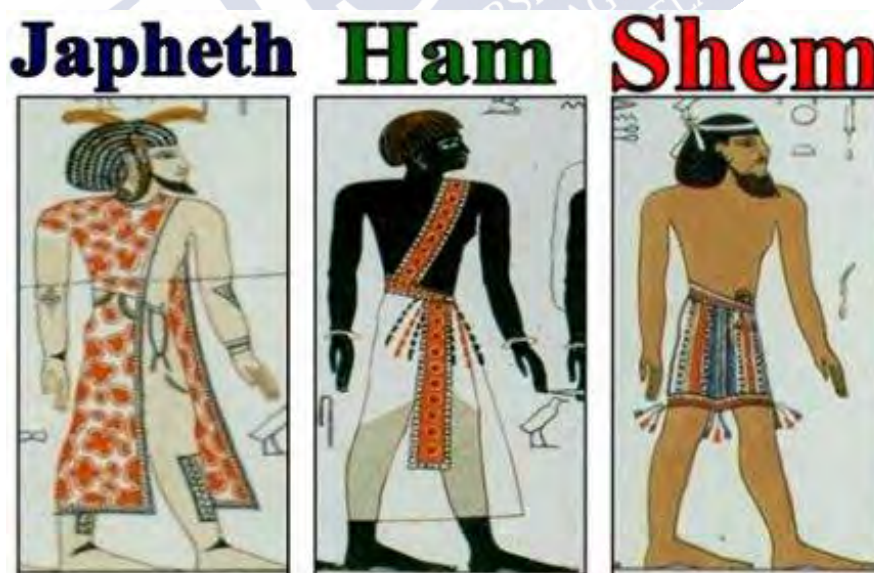
Sem. Sea Canaán su siervo. El Señor haga fecundo a Jafet, y more en las tiendas de Sem y sea Canaán su siervo” (Nkara, 2016, p.01).

Assim, a Bíblia foi usada para justificar a escravidão, pelo castigo que Noé designou ao seu filho Cam ou Ham e aos seus descendentes, de pele escura, e que habitavam a África. Os descendentes de Sem ou Shem, seriam os que habitavam o Oriente Médio e a Ásia. Os descendentes de Jafet ou Japheth, os que habitavam a Europa (Figura 2).

Também Munanga (2006) descreveu este uso do teológico na história do mundo para justificar a escravização do “outro”:

A origem da maldição de Ham é evidentemente bíblica (Gen. IX, 1-27) e rabínica. Mas, na versão judaica, a maldição diz respeito à escravidão e não à cor da pele, e se abate em Canaã, o mais jovem filho de Cam e não sobre seus outros filhos, entre os quais Kush, presumido ancestral dos negros. A lógica da história é clara e transparente: os escravizados dos israelitas eram os cananitas, seus parentes próximos. Daí a maldição de Canaã, uma justificativa religiosa (de outro modo ideológico) para legitimar sua escravização. (Munanga, 2006, p. 56).

**Figura 2** – Descendentes de Noé, segundo a Bíblia, que habitaram o Oriente Médio, a África e a Europa



Fonte: Imagem do *Wikimedia Commons*, um acervo de conteúdo livre da *Wikimedia Foundation*. Disponível em: <https://heavenawaits.wordpress.com/mother-of-ham/>

A questão de escravizar ficou, então, resolvida e justificada pela Teologia, que mantinha o monopólio do conhecimento sobre as coisas do mundo e suas almas, até o Séc. XVII. A partir do Séc. XVIII, chamado Século das Luzes, da razão, os filósofos, chamados de iluministas,

retomaram o debate da questão do “outro”. Os estudiosos iluministas contestaram os teólogos, no seu texto de que todos os seres humanos seriam criados por Deus, de acordo com o mito bíblico de Adão e Eva. Argumentando que pela razão poderiam comprovar que esses “outros” são ou não humanos como os Europeus. Contestando, assim, o mito de que seriam todos iguais descendentes de Adão.

Schwarcz (1996, p. 151) escreveu sobre este debate, que se iniciou em 1537 com Sepúlveda, alegando que não se tratavam de homens e Bartolomeu de Las Casas, defendendo a ideia da humanidade destes homens indígenas. Esta discussão foi tão acirrada, conforme escreveu Schwarcz (1996, p. 152), que levou a Igreja Católica a selar uma Bula Papal, em 1587, de que todos os homens são iguais perante Deus.

Havia dúvida se os “outros” eram realmente pessoas. Schwarcz (1996, p. 152) remeteu ao texto chamado “Os Canibais”, que Montaigne escreveu em 1578 com o objetivo explícito de elogiar a maneira como os Tupinambás faziam guerra. Em certos momentos ele fez um exercício direto de relativismo cultural, apresentando frases do tipo: “ou muito bem eles são bárbaros, ou nós o somos”. O filósofo acabou concluindo, inclusive, que os Tupinambás faziam a guerra de uma forma muito mais humana e, até, racional do que os próprios europeus. O mais importante para essa discussão, lembrou Schwarcz (1996, p. 152), “[...] é que Montaigne faz um grande esforço no sentido de entender a prática do canibalismo, buscando explicar que na verdade não importava apenas insistir na comilança, mas, sim refletir sobre o porquê e como se comia o inimigo”.

Montaigne importa nestas reflexões por destacar a discussão do diferente, levando em conta a comparação dos índios brasileiros e suas práticas culturais de guerra, no caso, comparadas às práticas de guerra que assolavam a Europa de seu tempo. O Séc. XVI terminou, mas, a discussão sobre a alma desses homens prosseguiu.

Continuou Schwarcz (1996, p. 161), sobre a questão do diferente, e, como ele foi tematizado no século XVIII, lembrando-se da interpretação iluminista, “da versão que a Revolução Francesa nos transmitiu os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade”. Estabelecendo e naturalizando a certa igualdade entre os homens. Mais do que emblemas políticos, as três palavras eram afirmações que encerravam as discussões, deixando claro que os homens eram iguais.

Desta forma, o iluminismo trouxe à presente discussão aquilo que Schwarcz (1996) bem escreveu,



Mas o que é notável no século XVIII é que não há uma formalização da ideia da diferença. Espero que esteja ficando claro que chamo de diferença – a ideia de que as divisões entre os homens significariam a cisão entre espécies diversas. Não há uma disciplina, uma teoria; o que existe são falas de lado a lado, que ora elevam o selvagem a um modelo para a civilização, ora revelam o seu lado decaído e degenerado. (Schwarcz, 1996, p. 163).

Portanto, existiu a discussão, mas, em nenhum momento se chegou a um consenso de fato. O modelo era evidentemente etnocêntrico. O que não correspondia ao que se conhecia era logo traduzido como incorreto, feio, imperfeito, e, não como um costume diverso ou variado. As cortes europeias levavam espécimes humanos nativos das suas colônias para a Europa, a fim de que seus súditos tivessem contato e conhecimento dos tipos encontrados.

Em 1775 surgiu o discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre homens, escrito por J. J. Rousseau. Esse defendia o Bom Selvagem, o qual representava um exemplo de humanidade em sua pureza. Schwarcz (1996, p.161) explicou, no livro “Raça e Diversidade”, que, outra vez, no Séc. XVIII, a questão da diferença entre os homens foi retomada, tendo como referência o homem americano, mas, novamente com concepções diversas. De um lado, se afirmava a “perfectibilidade humana”, a capacidade que qualquer humano tem de chegar à virtude ou mesmo de negá-la. E, de outro lado, como escreveu Schwarcz (2012, p. 16), “representante o viajante Humboldt que relembra a exuberância da natureza, mas nega aos indígenas a capacidade de civilização”.

Humboldt não estava sozinho, prosseguiu Schwarcz (2012, p. 17), em 1749 o Conde de Buffon lançou sua tese, a “debilidade” do continente Americano. Partindo de observações da natureza americana, ele afirmou ser um continente infantil, retardado em seu desenvolvimento natural. Acrescentou Schwarcz (2012, p. 17) que no ano de 1768, o abade Corneille de Pauw editou em Berlim “*Recherches philosophiques sur les américains, ou Mémoires intéressants pour servir à l’histoire de l’espèce humaine*”. A publicação retomou as ideias de Buffon, onde o autor utilizou o termo degeneração para designar a América e suas gentes, e que seriam bestas caídas, sem a menor possibilidade de perfectibilidade ou civilização.

Schwarcz (2012, p. 17) apontou que “o pensador Hegel pactuava com os pensamentos de Pausanias e complementou-os, dividindo as Américas em anglo-saxônica e ibérica ou latina”. Desta forma, muitas viagens e expedições se voltaram para as Américas e, principalmente, a do Sul. Assim, se consolidou a ideia da exuberância da natureza tropical, mas, de uma gente em grau inferior de humanidade, portanto, solidificando a tese, do Séc. XIX, da inferioridade do continente americano e de seus homens.

O que importa é que a naturalização da diferença se deu, de fato, no Séc. XIX, quando se negou o princípio básico da filosofia da Revolução Francesa, a igualdade entre os homens.

Neste momento histórico, os cientistas iniciaram a nomear e comprovar seu objeto de estudo “o diferente”. Indivíduos, parecidos com os europeus, mas, diferentes, porque têm a cor da pele diferente, portanto, sendo outra raça de seres. Segundo Schwarcz (2012, p. 20) o conceito de raça, na Europa, data do Séc. XVI.

No Séc. XIX havia muitas teorias sobre questões raciais. No entanto, depois da publicação do cientista Charles Darwin com o seu livro: *A origem das espécies*, os estudiosos se debruçaram sobre esta obra. Escreveu Schwarcz (1993):

No entanto, não são poucas as interpretações de *A origem das espécies* que desviam do perfil originalmente esboçado por Charles Darwin, utilizando as propostas e conceitos básicos da obra para a análise do comportamento das sociedades. Conceitos como competição, seleção do mais forte, evolução e hereditariedade passaram a ser aplicados aos mais variados ramos do conhecimento. (Schwarcz, 1993, p. 73).

Desta forma, com o darwinismo a ciência confirmou a existência de raças. E a biologia, seguindo esse raciocínio, partiu das características morfológicas como tamanho do crânio, formato do nariz, cor da pele, dentre outras diferenças aparentes, permitiu aos cientistas confirmarem a diferença racial. E, no decorrer do Séc. XIX estas teorias foram seguidas e ampliadas por vários outros nomes, como, exemplificou Schwarcz (1993, p. 74), “Gobineau, Le Bon”, que pesquisaram a correlação de características externas com atitudes e comportamentos dos indivíduos, surgindo o darwinismo social, a eugenia, entre outras teorias. Estas ideias perpassaram o tempo, chegando até o Séc. XX, quando os progressos e pesquisas genéticas, permitiram constatar que há outros elementos nos indivíduos, como os critérios chamados demarcadores genéticos.

Estas teorias, do Séc. XIX, não vieram sozinhas, estavam acompanhadas da hierarquização das raças, ou seja, com a comprovação científica, baseada em caracteres físicos, que permitiam classificar as raças superiores e as raças inferiores. Seguindo essa hierarquização das raças nasceu o determinismo biológico, “antropologia cultural” (Schwartz, 1993, p. 75), “darwinismo racial” (Schwartz, 1993, p. 76), e a “Eugenia” (Schwartz, 1993, p. 78). Ou seja, os comportamentos das pessoas não seriam explicados segundo suas qualidades e seus defeitos individuais físicos, mas, conforme as características de uma raça em que estariam classificadas.

Dessa forma, estas convicções saíram do campo de estudo da biologia e adentraram o tecido social e cultural da sociedade ocidental. Essas teorias foram utilizadas como verdades

pelos colonizadores europeus, legitimando as suas atitudes cruéis com “o outro”, “o diferente”. Assim, escreveu Schwartz (1993):

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, um “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social – a eugenia-, cuja meta era intervir na reprodução das populações. (Schwartz, 1993, p. 78).

Sendo assim, a eugenia passou a representar a política social deste modelo determinista, constituindo a incompatibilidade com a ideia de evolucionismo cultural, que acreditava que cedo ou tarde a humanidade chegaria à civilização. Schwartz (1993, p. 80) escreveu que, para os autores darwinistas sociais, o progresso estaria restrito às sociedades “puras”, livres de um processo de miscigenação, deixando a evolução de ser entendida como obrigatória.

No Brasil, a teoria do darwinismo racial chegou, e, foi relida e reinterpretada dentro das especificidades brasileiras, pelos cientistas da época, como um tipo de modelo e teoria que neutralizaria as diferenças e faria de questões históricas e políticas os dados inquestionáveis da própria biologia. O fato é, parafraseando Schwartz (2012, p. 20), “o termo raça” nunca foi um termo neutro no Brasil. Sendo facilmente associado à imagem do país, às vezes positivamente, às vezes negativamente.

A questão é que a mestiçagem estava profundamente impregnada no país, e, no final de Séc. XIX não era bem vista pelos organismos internacionais e, nem mesmo, nacionalmente. Os intelectuais da época, dentre os quais se destacaram cientistas, antropólogos e escritores, eram pessimistas quanto ao futuro da nação. Um exemplo deste pensamento é do médico baiano, famoso, Nina Rodrigues, adepto do darwinismo racial e dos modelos poligenistas, que acreditava que a miscigenação extremada era sinal e condição de degenerescência.

Na escola de Recife, colegas de Nina Rodrigues, escreveu Schwartz (2012, p. 21), como Tobias Barreto e Sílvio Romero defendiam a teoria do evolucionismo social ou “perfectibilidade”, que ensinava que todos os grupos humanos seriam capazes de evoluir igualmente e chegar ao progresso e à civilização. Nina Rodrigues discordava destes, e era radical ao defender, afirmar e publicar que toda mistura de espécies seria sempre sinônimo de degeneração.

Nina Rodrigues com suas teorias, continuou Schwartz (2012, p. 21), e aliado com seus colegas acadêmicos do direito, defendia que “somente um médico teria o arbítrio sobre os corpos doentes”. Fazendo com que a sua interpretação do Direito se daria sobre as lentes dos biótipos, características genotípicas e fisiológicas do indivíduo, que determinavam a sua ação.

Estando, nessa visão biologizante, ultrapassadas as concep es do direito, pautadas no discurso de igualdade e o livre arb rio.

Nina Rodrigues foi um grande disseminador das ideias do darwinismo social, publicando diversos livros<sup>15</sup> já no final do Séc. XIX. Os estudos de Nina Rodrigues levantavam a hipótese de que existiam diferenças comportamentais entre as pessoas e essas advinham das características raciais. Sua tese era cientificamente embasada por estudo de laboratório e bibliografia da época, sendo farta a bibliografia sobre este tema, vinda da Europa.

Neste contexto científico, coube aos estudiosos dar os rumos para o Brasil. Mas, a questão real estava em como lidar com estas descobertas científicas na constru o de uma na o civilizada e preparar esta na o para a modernidade, lembrando o fato do Brasil ser um país, com um povo formado desde sempre pela mestiçagem e, somado a isso, com uma popula o negra recém-saída da escravidão, sem amparo nenhum de um Estado, também recém-republicano.

Desta forma, no final de Séc. XIX existiam peculiaridades que interessam ao presente estudo, entre elas, a lei dar liberdade ao negro. Mas, o modelo teórico predominante na época incluía o darwinismo e o determinismo racial, que aglutinavam os indivíduos dentro do seu grupo racial, de sua origem, preconcebendo os caracteres do indivíduo. Explicou Schwarcz: “desta forma surge o racismo que anula a individualidade para fazer dele apenas o resumo das vantagens e defeitos de seu grupo racial”. E a mesma autora continuou: “ainda que a liberdade conseguida pela Lei  urea de 13 de maio de 1888 fosse negra, a igualdade pertencia exclusivamente aos brancos”. (Schwarcz, 2012, p. 22).

O escritor Euclides da Cunha, também escreveu sobre a temática do mestiço em sua obra mais célebre, “Os Sertões”, que foi considerada a obra mais influente de toda a sua gera o. E, assim como o autor vários expoentes intelectuais escreveram sobre o determinismo racial. Sendo este um país peculiarmente mestiço, o assunto fervilhava entre opiniões de otimistas e pessimistas, com a condi o e contradi es de miscigena o do país, nascendo a teoria do branqueamento como teoria que poderia trazer a salva o da na o das mazelas da mestiçagem.

Mas, qual era o motivo de branquear? Retomando a história, segundo Schwarcz (2012, p. 37), “O Brasil recebeu aproximadamente um total de 3,6 milhões de africanos”, isso perfazia um terço da popula o africana da época. Esses deixaram sua terra, a África, como prisioneiros para serem escravizados nas Américas. Portugal fazia o fluxo de comércio de escravos entre as

---

<sup>15</sup> Dentre esses havia estudos sobre criminalidade como: As raças humanas e a responsabilidade penal (1894); Negros Criminosos (1895); O regicida Marcelino Bispo (1899); Mestiçagem, degenerescência e crime, (1899); entre outros artigos.

suas colônias, por isso, no Brasil, tem-se, especificamente, negros vindos das colônias africanas da metrópole.

Este número de africanos trazidos impactaria na cultura, sociedade, economia, cor e sabor de qualquer sociedade local ou nacional, que os recebesse. E o modo de desembarcar, deste contingente de cativos, que aportaram ao Brasil, foi na condição de coisa, tendo perdido seu status de humano na viagem.

A travessia do Atlântico transformava a relação do humano, que era concedido ao capitão, negociante, ter a posse de outro ser humano, neste caso africano. Ora, este africano na África experimentava a liberdade em suas comunidades, logo que era capturado era trocado, vendido aos comerciantes de escravos e transportado, embarcado, transformando-se em “coisa”. Depois da travessia do Oceano Atlântico, já chegava ao continente americano desembarcado como peça, bem movente, de posse instituída. Sendo conduzido ao labor animal, à escravidão. Desta forma, então, se legitimava a inferioridade do outro, bem como do seu grupo de iguais, tornando a escravidão algo natural, desobrigando as discussões sobre cidadania, sobre humanidade.

As questões do cativo são longínquas na história da humanidade, estão descritas desde a Antiguidade. Este tomar o outro como “coisa” ou “peça” veio compor o período moderno, junto com o capitalismo comercial e a expansão colonial. Figurando o Brasil em situação privilegiada, inclusive pela sua localização geográfica. E mais, não se pode deixar de mencionar o regime de escravidão, legitimado com a hierarquia social, e naturalizado como se fosse benéfico, impossibilitando as discussões sobre a construção de cidadania, e, também, uma efetiva cidadania aos então nascidos e habitantes deste Brasil, enquanto nação.

Em 1822, com a independência da colônia Brasil, ocorreu a institucionalização de um Estado brasileiro. A lousura deste Estado da antiga Metrópole, Portugal, propiciou enquanto o país era colônia a instalação do uso relaxado das leis, um forte clientelismo, que agia acima do poder público. E, com o advento das Constituições essas práticas não findaram, criando um ambiente onde as leis se destinavam para alguns dos homens livres. Para o outro não restaram mudanças em sua condição anterior à independência. E, nesse contexto de fragilidade institucional, a realização dos deveres de Estado ficava a mercê da sua realização como favores advindos das relações pessoais de poucos.

Quando do advento da abolição da escravatura, o Estado brasileiro foi obrigado a enxergar o escravizado. E assim a questão racial entrou em pauta. Mas, o Estado, já convencido por uma época de determinismo racial, se impossibilitou de pensar nesse indivíduo, recém-liberto, como cidadão com igualdades, como os demais, criando-se, assim, novas formas de



hierarquizar e estratificar, fazendo com que o liberto, que deixava os cativeiros para trás, continuasse experimentando a exclusão, com novas bases de diferenciação social, baseadas em um suporte científico.

Foi só com a proximidade do fim da escravidão e da própria monarquia que a questão racial passou para a agenda do dia. Até então, como “propriedade”, o escravo era por definição o “não cidadão”. No Brasil, é com a entrada das teorias raciais, portanto, que as desigualdades sociais se transformam em matéria da natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade – valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas – uma suposta diferença entre os grupos. A “raça” era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio. (Schwarcz, 2012, p. 38).

As releituras peculiares das teorias darwinistas e outras teorias decorrentes destas, feitas por cientistas e teóricos brasileiros, onde, como explicou Schwarcz (2012, p. 20), “ao mesmo tempo em que se absorveu a ideia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre à degeneração, conforme previa o modelo original”. Acrescentou Maestri (2014),

A ideologia racista superava a contradição posta pela capacidade de aprender e executar com criatividade processos complexos revelados por mulatos filhos de pequenos, médios e grandes proprietários lusitanos ou luso-brasileiros propondo que ela devia-se à miscigenação do africano “bruto” com a cepa racial mais “elevada”, e não às condições educacionais e sociais a que tinham acesso, devido ao status dos seus pais. (Maestri, 2014, p. 201).

Acreditando nesta técnica de branqueamento, foi então feito um casamento entre modelos evolucionistas, que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento, e darwinismo social, que negava qualquer futuro na miscigenação racial, argumentando cientificamente. Com essa contextualização se deu suporte à explicação da desigualdade como uma questão de hierarquia racial. E, em vista da sociedade brasileira ser composta por uma massa de população miscigenada justificava-se a aposta em um processo de miscigenação positiva. Positiva no sentido de que se assegurasse o clareamento da derme e, dessa forma, o avanço em direção à civilização. Schwarcz escreveu sobre cientistas e as instituições e as questões raciais no Brasil, no período de 1870-1930,

Quando se tratou de tematizar a questão racial, o instituto mostrou, na saída via branqueamento, a mesma atitude que caracterizara até então a sua atuação. A realidade ainda parecia, para as elites locais, bastante fácil de ser manipulada. O influxo branco auxiliaria a tarefa que originalmente caberia à natureza cumprir: tornar o país mais branco livre da influência maléfica de outras populações. (Schwarcz, 1993, p. 164).

Para tanto, o governo brasileiro, ainda nos últimos anos do Império, introduziu um incentivo à imigração, mas, com o critério de que os imigrantes fossem brancos, vindos, preferencialmente, de países europeus. Assim, em um mesmo tempo histórico, em que a libertação dos escravos acontecia como um presente da monarquia, se iniciava uma política agressiva de imigração. E, este posicionamento do Estado, se manteve, como citado por Nascimento (2016):

Getúlio Vargas assinou em 18 de setembro de 1945, o Decreto Lei nº 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”. (Nascimento, 2016, p. 86).

A virada do Séc. XIX ao Séc. XX chegou ao Brasil repleta de novidades vindas da Europa. Os intelectuais brasileiros, no afã da modernidade e de se europeizar, acolheram as ideias e teorias científicas europeias, como o darwinismo social e o determinismo racial. Escreveu Schwarcz (2012, p. 39) “tais teorias não foram apenas introduzidas e traduzidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular”.

Do estudo destas teorias pelos intelectuais brasileiros, se construiu a teoria do branqueamento, decorrente da tese da eugenia, entre a segunda metade do Séc. XIX e a primeira metade do Séc. XX. A última sendo a tese que defendia o padrão genético superior para a “raça” branca. A tese sustentava a ideia de que o homem branco europeu tinha o padrão da melhor saúde, da maior beleza e da maior competência civilizacional em comparação às demais “raças”, como a vermelha, dos povos indígenas; os amarelos, dos asiáticos; e, a negra, dos africanos. Na releitura dos brasileiros se aceitava a questão da diferença, e a hierarquização racial, mas, se negava a noção de que a mestiçagem, impreterivelmente, levava “sempre” à degeneração e, pelo contrário, uma mestiçagem positiva<sup>16</sup> poderia vir a ser a salvação desta nação mestiça.

---

<sup>16</sup> Ou seja, sempre com o intuito de branquear.



A partir deste entendimento, foi acolhida essa teoria pelo Estado e elite nacionais, iniciando-se os movimentos em defesa da tese do branqueamento, ou do “embranquecimento”, que tinha como ponto de partida a questão do alto índice de miscigenados no país, decorrente do processo histórico de miscigenação brasileira. A teoria de branqueamento, ou seja, do incentivo de cruzamento de brancos com os descendentes de negros e indígenas, que tornaria possível, progressivamente, que os miscigenados se tornassem mais brancos a cada nova geração, possibilitando, assim, um melhoramento de “raça”, segundo a tese de eugenia. Nascimento (2016, p. 88) escreveu: “Dentro de um século ou de três séculos, isto importava; o que se fazia essencial e indisputável era a necessidade de embranquecer o povo brasileiro, por dentro e por fora”.

Vários autores brasileiros se debruçaram sobre o assunto, como: Nina Rodrigues, Roquette Pinto, Afrânio Peixoto, Castro Barreto, Arthur Ramos, entre outros pesquisadores e estudiosos que estavam preocupados em caracterizar as “raças” e os mestiços e o que estes poderiam impactar no futuro da nação. Partindo deste caleidoscópio de “raças”, que formava, e forma o povo brasileiro, escreveram sobre as características biológicas, genéticas, fenotípicas, a partir da miscigenação dos grupos originais dos índios, dos portugueses e dos africanos. Destacaram, inicialmente, o resultado da mestiçagem dos índios com os portugueses, e os efeitos da chegada do africano, num segundo momento. Esta mestiçagem extremada se explica por motivos circunstanciais e históricos, que se dão em virtude do projeto de colonização portuguesa e da desproporção entre os sexos na colônia Brasil, e não de uma índole democrática e romântica dos portugueses.

Ianni (1996, p. 116) destacou que estes autores referiram a duas épocas na história branca do Brasil, os três séculos iniciais de domínio português, e os séculos XIX e XX, durante os quais ingressaram no país os imigrantes alemães, suíços, italianos, árabes, poloneses, ucranianos, japoneses, dentre outros.

E continuou Ianni (1996, p.116), simultaneamente aos dados e análises antropológicos e científicos apresentados por esses autores, “afirmam-se ou insinuam-se, os atributos psicológicos, morais, culturais e outros, considerados peculiares de cada “raça” e de cada mestiço”. E, assim, foi se construindo uma taxinomia, por onde se estruturaram padrões.

..., na qual se distribuem os puros e os impuros, superiores e inferiores, civilizados e bárbaros, históricos e não históricos. As coletividades anormais, fetichistas, fanáticas, carismáticas podem ser compostas de raças classificadas como inferiores, ou mestiços nos quais predominam os traços dessas raças inferiores. (Ianni, 1996, p. 116).

Desta forma, a elite pensante do Brasil construiu e enraizou uma balança ideológica racista do branqueamento da população brasileira.

Nascimento (2016) explicou,

Uma afirmação exemplar emitida pela ideologia racial brasileira: a presunção de que as pessoas de origem índia e africana preferem se rotuladas de brancas e de que a benevolência da estrutura social em lhes conceder o privilégio da condição de “branco” honorário constitui prova da ausência de preconceito ou discriminação racial. (Nascimento, 2016, p. 91).

Entre os intelectuais, um expoente da tese do branqueamento foi o Diretor do Museu Nacional da época, antropólogo e médico carioca, João Baptista de Lacerda. Ele representou o Brasil, em 1911, no Congresso Universal das Raças em Paris. O Congresso reuniu diversos intelectuais do mundo, para dialogar sobre um dos temas de interesse da época, o racismo, a relação das raças com o progresso das civilizações. Lacerda apresentou, no evento, o artigo intitulado: “*Sur les métis au Brésil*”<sup>17</sup>, no qual defendia a miscigenação como algo positivo, na especificidade do Brasil. Sendo a miscigenação o processo de sobreposição dos traços da raça branca sobre as demais existentes no país. Lacerda (1912, p. 95) assim escreveu: “Provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e para a mesma época o negro e o índio terão desaparecido desta parte da América”.

João Baptista de Lacerda tinha o apoio de vários colegas. Um importante representante de seus apoiadores foi Oliveira Viana, que contribuiu de forma contundente neste debate na direção do arianismo, europeização ou branqueamento da população.

Em suma, o que nós desejamos – os que investigamos, como antropólogos, como biossologistas, como antropogeógrafos, como demólogos e demógrafos, os problemas da raça – é que os nossos antropometristas e biometristas não dispersem os seus esforços e orientem as suas pesquisas no sentido de nos dar as bases científicas para a solução de alguns problemas mais urgentes e imperativos, como os que prendem à formação da nossa nacionalidade no seu aspecto quantitativo e no seu aspecto qualitativo. Por exemplo: o problema da mestiçagem das raças. Ou o da seleção eugênica da imigração. Ou da distribuição racial das etnias arianas segundo o critério da sua maior ou menor adaptabilidade às diversas zonas climáticas do país. (Viana, 1932, p. 86).

---

<sup>17</sup> Sobre os mestiços do Brasil

Outro autor da época e colega de Lacerda no Museu Nacional do Rio de Janeiro, o cientista Roquette Pinto, defendia que os resultados do cruzamento racial deviam ser avaliados tendo-se em conta as causas ou condições sociais, e não apenas os fatores biológicos. Afirmava Roquette que a fisiologia do cruzamento entre branco e negro e branco e índio, resultava em tipos normais, acrescentando:

Do ponto de vista intelectual, os mestiços não se mostram, em coisa alguma, inferiores aos brancos. É verdade que eles não são tão profundos, embora sejam, às vezes, mais brilhantes. Mas ainda aí é possível citar exemplos denunciando que é sobretudo uma questão de cultura, orientada segundo qualidades que os povos latinos prezam de modo particular. Os mestiços que recebem instruções técnicas (mecânicos, operários especializados etc.) são tão bons quanto os europeus. Os que não conhecem senão os mestiços degradados das grandes cidades, onde o meio cosmopolita corrompe facilmente aqueles que a educação não fortifica, e os que só conhecem os mestiços opilados ou impaludados do interior não podem fazer ideia da perseverança, da firmeza, da dedicação de que dá prova do *hinterland*, cuja sobriedade é proverbial. Do ponto de vista moral, no entanto, é preciso reconhecer que os mestiços manifestam uma acentuada fraqueza: a emotividade exagerada, ótima condição para o surto dos estados passionais. (Pinto, 1978, p. 95).

Em toda a sociedade brasileira, nos seus vários contextos, se discutiu ao longo do seu tempo histórico, nos diversos lugares, de um Brasil continental, o tema racial. Mas, os tensionamentos se fazem nas relações sociais no cotidiano, onde se constroem e se reconstróem a trama e o drama das relações raciais. E, numa sociedade hierarquizada, etnocêntrica, quem inventou o negro foi o branco, quem inventou o índio foi o branco, e, desta forma, o branco os inventou, os documentou, os institucionalizou. O branco os contou, e os descreveu para o outro, o outro que é o negro, que é o índio, e que é o mestiço. Por fim, o branco os contou como eles deveriam ser. Disse Ianni (1996, p. 120) “nos dois casos, o branco é burguês que encara todos os outros como desafios a serem desfeitos, exorcizados, subordinados”.

E, então, chega-se a um momento que se faz necessário na construção deste escrito, a definição da palavra “cidadania”. Por que se está falando da negação da cidadania? E o que é cidadania?

Segundo o dicionário da língua portuguesa:

Cidadania s.f. (1913 cf. CF<sup>3</sup>) Qualidades e condições de cidadão 1.1 Condição ou dignidade de quem recebe o título honorífico de cidadão. 2. JUR condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. C. adquirida ou legal JUR a que decorre de naturalização. c. de origem ou natural JUR a que decorre da circunstância de o indivíduo ser natural por nascimento. ETIM Cidadã sob a f. rad. cidadan- +- ia (Houaiss, 2001, p. 714).

Escreveram Botelho e Schwartz (2012, p. 08), que o ponto inicial dessa história do conceito de cidadania pode ser localizado nas primeiras páginas do “livro III da Política de Aristóteles”. Onde Aristóteles dividiu o problema em dois: quem é o cidadão, quem ou qual pessoa deve ser chamada de cidadão. E os autores continuaram a reflexão de Aristóteles, quanto a quem é o cidadão. O cidadão seria o titular de um poder público não limitado, poderia participar, de modo estável, do poder de decisão coletiva. Agora a quem ou qual pessoa deveria ser chamada de cidadão, para Aristóteles, teria que ter critérios, e estes critérios deveriam ser os mais restritos, limitando-se a cidadania a um pequeno número de homens, excluídos aqueles que viviam do próprio trabalho, as mulheres, os escravos e os estrangeiros.

Na categoria jurídica, Botelho e Schwartz (2012, p. 9) colocaram que a cidadania teve uma construção grega, ganhando relevância política do termo e que foi herdada pelos romanos, com um extenso repertório sobre direitos e deveres do cidadão, que depois foi incorporada no surgimento do mundo medieval-burguês.

Importante lembrar que para estes diálogos, o Estado Nacional brasileiro foi estruturado com a vinda da família real para o Brasil, em se tratando das Constituições Brasileiras, dentre as nove constituições que se teve ao longo da sua história. Desde o surgimento da República a “cidadania” enfrentou muitíssimos percalços, chegando, em alguns momentos, a deixar de existir.

No Brasil, com a sua longa experiência histórica de escravidão, sendo essa condição moduladora de sua sociedade, negou-se, para certa parte dos que por aqui habitavam, no seu cotidiano, os direitos básicos, de liberdade e igualdade. A herança, virulenta, da sociedade escravocrata construiu uma estrutura de dominação tradicional, com o mandonismo, o coronelismo e outros “ismos” de similaridade sinônima, os quais determinavam que o sujeito comum, isso quer dizer, que o pobre e negro, indígena ou mestiço, ficasse a mercê de relações de favor com os poderosos, para sobreviver.

O conceito de coronelismo, mandonismo, foi construído no início da colonização por uma necessidade de sobrevivência, no qual ou se estava sob proteção de um senhor ou se estava sem proteção nenhuma. Tal fato acarretou ao Estado brasileiro, uma problemática da concepção geral, que ficou encrustada na cultura dos brasileiros até hoje, onde os poderes pessoais e privados se confundem com os poderes de amparo ao indivíduo, que são, tradicionalmente, prerrogativas do Estado/nação, construindo um enfraquecimento da esfera oficial e pública.

Afirmou Botelho (2012, p. 50) que no pensamento brasileiro, “o privado é geralmente identificado aos círculos primários, sobretudo a famílias, de matriz patriarcal”. Essa como a

agente principal de coordenação da vida social, por meio da práxis do privado, oriundo da família, foi se estendendo ao público. Continuou Botelho (2012, p. 50), nesse sentido, “a fluidez das fronteiras entre o público e privado” constrói um conjunto muito diferente de situações concretas das quais alimenta sua existência.

Como políticas públicas que expressam antes interesses particulares, ou que podem assim ser apropriadas, para não falar de políticos e servidores que se beneficiam ilicitamente dos meios da administração pública, até os aparentemente ingênuos atos de “furar” uma fila ou de recorrer a um “pistolão” bem-posto numa repartição qualquer. (Botelho, 2012, p. 51).

Situações que demonstram um comportamento de falta de ética, e nas quais o privado invade o público, e pior, onde se constata esta invasão como normal ou evento corriqueiro nos espaços públicos do país.

Com a decadência da oligarquia rural no país e com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil<sup>18</sup>, conforme Gilberto Freyre discutiu em seu livro “Sobrados e Mucambos” (1951), ocorreu a reorganização da vida social, no sentido da sua modernização e ocidentalização. A partir da chegada da Corte aumentou o poder público, o patriarcado sofreu apenas acomodações, pois já estava entremeado no poder público aqui existente. Afinal os “clãs rurais” eram incontestáveis, de cima de seus latifúndios, com o mando sobre muitos indivíduos, esses que, direta e indiretamente, precisavam do seu consentimento para sobreviver. Essas “famílias tradicionais”, como eram tidos esses clãs rurais, têm a sua aproximação com público no intuito da apropriação privada das instituições públicas. “Nessas condições, a fragilidade e a parcialidade a que as instituições públicas estavam sujeitas estimulavam os diferentes grupos sociais subalternos a se refugiarem sob o poder tutelar dos clãs rurais” (Botelho, 2012, p. 53).

Sergio Buarque de Holanda (1936), em sua primeira edição, em seu clássico *Raízes do Brasil*, mostrou a longa construção da República de 1889, proclamada logo após a abolição da escravidão de 1888. Foi na República que se deu início a um processo de construir, nos brasileiros, o sentimento de pertencimento e de identidade nacional, onde o indivíduo deixa de ser súdito do Imperador e passa a ser institucionalmente um cidadão brasileiro.

Na República surgiu um tempo histórico de grandes e novas controvérsias. Onde figuraram recém-libertos e imigrantes europeus, políticas de inclusão e exclusão social, racismo

---

<sup>18</sup> A família Real Portuguesa, afugentada por Napoleão, transferiu o reino para a cidade do Rio de Janeiro.

científico e liberalismo, urbanização e ruralismo sertanejo, modernidade e atraso, tudo isso em um mesmo tempo e lugar.

A construção da cidadania, figurando na constituição do Brasil, se deu entre o Império e a Primeira República. Num entendimento de nacionalidade e cidadania, numa imprecisão do termo quase beirando uma confusão de sinónimos. Demonstrou isso Dal Ri (2010), na análise sobre os imigrantes, em seu texto:

As formas de concessão ou aquisição da nacionalidade, principalmente aquelas derivadas, foram substancialmente liberalizadas na passagem do Império para a Primeira República, refletindo o aumento da imigração proveniente de vários países. A forte imigração, particularmente a europeia, foi, em muito, fruto do estímulo dado pelo próprio Estado brasileiro. Este, além de legalmente disponibilizar ajuda económica, também concedeu direitos civis aos estrangeiros, bem como direitos políticos aos naturalizados. (Dal Ri, 2010, p. 23).

Acompanhados da naturalização de imigrantes, a constituição vinha lhes provendo, automaticamente, com a nacionalização/cidadania destes, e com os direitos que este título acarretava.

As primeiras constituições brasileiras tiveram como seu modelo de constitucionalismo o clássico europeu e apresentaram uma forte influência do individualismo liberal-conservador. As Cartas constitucionais estendiam a todos os cidadãos brasileiros a possibilidade de exercício de direitos civis, mas, limitavam o exercício de direitos políticos. Escreveu Dal Ri (2010):

Os direitos concernentes à cidadania, como elementos de distinção e, posteriormente, de integração, excluem aqueles que se encontram como estrangeiros e escravos. A situação dos índios e dos libertos, particularmente a dos não nascidos no Brasil, é ambígua nas constituições, delineando com indiferença a sua situação e deixando-os à margem das prioridades do país. (Dal Ri, 2010, p. 23).

Aos índios e libertos as constituições se revelaram sem preocupações com as suas situações. Entretanto, concediam direitos políticos e civis aos estrangeiros europeus, naturalizados brasileiros, que estivessem há mais de quatro ou seis anos no Brasil.

É importante ressaltar, que os direitos sociais não eram previstos nas Constituições Brasileiras do Séc. XIX, particularmente na Republicana. A Constituição do Império previa, pelo menos, os socorros públicos e a instrução primária. A Constituição Republicana não se manifestou sobre o direito à educação. Verificou-se a inclusão dos direitos sociais, mesmo que derivados dos direitos políticos, só a partir do Séc. XX.



Na modernidade, Botelho e Schwartz (2012, p. 09) consideraram que a ideia de cidadania vinha assinada por pensadores como, John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e com eles a ideia de cidadão e Estado, sendo que ambas estão vinculadas pelo contrato social, desencadeando o entender da modernidade pela noção de “direitos do homem”. Construindo, assim, na modernidade, o aparecimento do “indivíduo”, e juntando-se a estes pensadores, Michel Foucault (1926-1984), ao definir o indivíduo como categoria jurídica e existencial em uma sobreposição da identidade individual sobre a coletividade.

Botelho e Schwartz (2012) colocaram:

Portanto, numa primeira aproximação ao tema, reconhecemos que a trajetória da cidadania moderna – ligada historicamente, como os direitos a ela associados, aos estados nacionais que os produzem e também reconhecem – está de fato marcada pelo sinuoso percurso de articulação entre o Estado, como dimensão da autoridade pública e do reconhecimento legal de direitos básicos, e a nação, como dimensão da solidariedade social em que nós reconhecemos como partes de uma comunidade política. (Botelho & Schwartz, 2012, p. 15).

De 1937 a 1945, com o Estado Novo, a constituição da época centralizou o poder na figura do Presidente Getúlio Vargas. Também conhecida como a Constituição Polaca, por ter sido baseada na Constituição autoritária da Polônia. O Brasil entrou em uma redação moderna da cidadania, no entanto, se tratava de um regime de ditatorial, que não reconhecia direitos civis e políticos dos cidadãos.

Com Juscelino Kubitschek veio os ares da nova era, integração sem limites, e logo depois o Golpe Militar, e a Ditadura de 1964, que fechariam qualquer possibilidade de cidadania.

No final dos anos de 1970, durante a Ditadura Militar, emergiram movimentos de rua pela democracia, e caiu a ditadura e se restaurou o exercício de pleno direito de todas as ordens no país, que foi consagrada na Constituição de 1988.

A atual Constituição, é a Constituição da República Federativa do Brasil, que foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Ela estabeleceu o Brasil como um Estado Democrático de Direito de estrutura federativa.

Desta forma, o exercício da cidadania se tornou presente nos seguintes artigos da constituição de 1988:



TÍTULO I – Dos Princípios Fundamentais. Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político. (...) TÍTULO II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. CAPÍTULO I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. LXXI – conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania. LXXVII – são gratuitas as ações de habeas corpus e habeas data, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania. (...) CAPÍTULO II – Da União. Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: 27ª Da Organização do Estado. XIII – nacionalidade, cidadania e naturalização. (...) CAPÍTULO III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. SEÇÃO I – Da Educação Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Este Estado Democrático de Direito evoca o termo cidadania em seu texto que está, diretamente, ligado com a relação entre o povo e o direito de participar nas decisões administrativas do estado. Sendo assim, considerada como a “Constituição Cidadã”, citada por Carvalho (2016, p. 201) e Botelho (2012, p. 57).

O conceito de cidadania é discussão corrente dos intelectuais, pela sua dinâmica e por ser a “cidadania” impregnada de representações e análises definidas pela sua historicidade, perpassando por muitos países e culturas diversas.

No entanto, o cidadão<sup>19</sup> hoje, na sua definição, se tornou muito restrito para definir a complexidade deste cidadão brasileiro composto de regionalidades, etnias, pertencente a uma ou outra religião, gênero e, além de tudo, existe em um país de dimensões continentais de diversidades comparadas ao seu território. Uma cidadania na qual o indivíduo é alguém que é um composto de características de uma complexidade muito além da sua monocromática nacionalidade. Desta forma, a diversidade cultural não é apenas um componente, mas, se constitui nas especificidades destes cidadãos, essas que compõem elementos para a necessidade de conquista de direitos e extensões da cidadania.

<sup>19</sup>A palavra cidadão vem do latim *civis*, o conceito remonta à Antiguidade, e na civilização grega adquiriu os significados, de liberdade, igualdade e virtudes republicanas ainda hoje a ele associados (Botelho & Schwarcz, 2012 p. 8).

Voltando a 1888, onde o cativo negro recebeu o status de homem livre, e pelas palavras de Fernandes (1978, p. 35), o que interessa no plano econômico – “esse processo se caracteriza pela lenta reabsorção do elemento negro no sistema de trabalho”, a partir das ocupações mais humildes e mal remuneradas. E, continuou Fernandes (1978, pp.48,49), “isso se explica por várias razões, que não se ligam à constituição psíquica dos negros, mas, à herança negativa deixada pela escravidão”. O ex-escravo encontrou fora do cativeiro um lugar onde as condições de competição com o imigrante europeu eram insustentáveis, o imigrante já vinha de um trabalho no novo regime ditado pelo capital, já estando adaptado às condições de trabalho e tendo as habilidades necessárias para executar trabalhos das mais distintas complexidades. O liberto, por sua vez, só se capacitava para as atividades mais simples que exigiam aptidões elementares, ou as atividades confinadas aos serviços domésticos, todas estas com remunerações ínfimas, e que, ainda, podiam ser disputadas pelos imigrantes.

O negro, e mesmo o mestiço, sai da escravidão sem nenhum recurso econômico. E se os tinham, não passavam de pequenos lotes de terras. Não tinham o entendimento de como explorar seus recursos e de vender num sentido capitalista. Prostrado, no contrário da visão dos imigrantes, e posteriormente de seus descendentes, que já tinham experimentado uma sociedade capitalista na Europa, e entendiam como funcionava o capitalismo. Desta forma Fernandes (1978, p. 59) afirmou: “Em sob a aparência da liberdade, herdaram a pior servidão, que é a do homem que se considera livre, entregue de mãos atadas a ignorância, à miséria, à degradação social”.

A questão indígena no Brasil, também, teve na construção da cidadania, referências muito recentes. Anterior à Constituição Federal de 1988 os índios eram considerados “relativamente incapazes”. Com a Constituição de 1988, veio o direito de votar, nesta mesma, ainda, foi definido o reconhecimento aos índios da sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Estando presente no Art. 231, deste mesmo diploma, a vedação à imposição de regras e comportamentos externos à organização social e cultural dos índios, assim, o que a organização da tribo decidir é lei, frente aos desígnios externos.

Antes da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, estima-se que cerca de cinco milhões de nativos habitavam o território nacional. Apesar do passado dramático, as estatísticas demonstraram que o percentual da população indígena está voltando a crescer. Esse aumento populacional se deve, principalmente, ao número de pessoas que hoje se reconhecem como de identidade indígena.

No ano de 1992 o censo incluiu, pela primeira vez, a categoria “indígena” no seu questionário. E, naquele ano os dados revelaram o percentual de 0,2% no total da população

brasileira, com 294 mil pessoas autodeclaradas indígenas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, 896,9 mil pessoas se autodeclararam indígenas, representando 0,4% da população nacional. Indígenas estes, pertencentes a 305 etnias, populações com culturas, crenças e hábitos diferentes entre si.

De acordo com o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), os índios são considerados dentro de três categorias de civilização: os isolados, que vivem em grupos desconhecidos e têm pouco ou nenhum contato com a sociedade; os em via de integração, ou seja, aqueles que estão em permanente contato com a sociedade, embora preservem seus costumes, e aceitem algumas práticas e modos de existências diversos dos seus; e, os integrados, reconhecidos no pleno exercício de direitos civis.

A mesma lei determinou que os Índios e comunidades indígenas ainda não integrados ficassem sujeitos ao regime tutelar da União. Entretanto, qualquer indígena pode requerer sua liberação do regime tutelar e assim adquirir a plenitude da capacidade civil.

Para tanto, alguns requisitos são necessários: idade mínima de 21 anos, conhecimento da Língua Portuguesa, habilitação para o exercício de alguma atividade útil e razoável e compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

Em decisão de dezembro de 2011, o Plenário do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) assegurou o alistamento eleitoral em caráter facultativo aos índios considerados pelo Estatuto do Índio como isolados e em vias de integração. Pela decisão, os índios alfabetizados devem se inscrever como eleitores, mas, não estão sujeitos ao pagamento de multa pelo atraso no alistamento eleitoral. Essa orientação está prevista no artigo 16 da Resolução nº 21.538/2003 do TSE.

O Tribunal definiu, ainda, que, por ocasião do alistamento eleitoral, aqueles indígenas que não possuem registro civil de nascimento poderão apresentar como documento válido o registro administrativo correspondente, expedido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A maioria dos indígenas, segundo Cunha (2015, p. 2), “70% está concentrada em seis estados da região da Amazônia Legal: Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Mato Grosso e Pará”. Eles falam cerca de 274 línguas já catalogadas, o que se configura como uma das maiores diversidades culturais do mundo. As línguas derivam, principalmente, de quatro grandes troncos: Macro-Jê, Tupi, Aruak e Karib (Cunha, 2015).

A realidade atual do indígena difere muito do ideal que o não índio tem do indígena. Pensa-se que o índio vive na floresta caçando e pescando. O Povo Indígena no Brasil, de hoje, vive dentro e fora das Terras Indígenas, e em diversos Biomas do país. Sendo que, 57% destes vivem em terras indígenas oficialmente reconhecidas. A pesquisa do último censo do IBGE, em

2010 mostrou que menos da metade (36,2%) vive na área urbana. A situação é o inverso da de 2000, quando mais da metade estava em área urbana (52%).

Da população atual, 57% vivem em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. A FUNAI estimou, ainda, que cerca de quarenta povos se encontram isolados, sem ter tido contato com o *nyô* índio.

A vida nas aldeias ultrapassa a questão da sobrevivência alimentar. Muitas aldeias reivindicam o acesso à saúde e à educação, questões fundamentais, para a melhoria da qualidade de vida desses povos.

Mas, acima de tudo, a questão indígena é uma questão fundiária onde a demarcação das terras indígenas é morosa, por causa do judiciário, ficando o índio como único defensor de suas terras, que são terras da nação brasileira, da Soberania Nacional. Terras essas que, por lei, *nyô* podem ser exploradas, mineradas, vendidas, compradas, desmatadas, dentre outros usos. O conflito que existe nestas terras traz uma guerra silenciada, onde o agronegócio e as grandes mineradoras adentram o território indígena, que só tem o seu povo como escudo de proteção.

Cunha (2015) escreveu:

Flechas, bordunas e guerreiros pintados para a guerra. Manifestações de grupos indígenas têm sido uma cena cada vez mais comuns em Brasília (DF). Isso porque além deles estarem politicamente mais organizados, tramita no Congresso Nacional uma série de projetos que afetam diretamente as questões e os direitos indígenas. (Cunha, 2015, p. 3).

Diante disto, seria possível outra discussão, outra tese, abordando as questões indígenas, que são de significativa importância, nacional e internacional. Pois, na cultura indígena, tem-se a luta pela conservação de culturas intocadas, de uma visão de mundo harmonioso. Por isso que se fala de *nyô* índios, por que o *nyô* índio são os brancos, negros, mestiços, os ditos civilizados, dentro do conceito ocidental de civilização.

E, em que lugar está escrito, em que momento, assinou-se o tratado de que os *nyô* índios seriam, de fato, detentores de toda a sabedoria para conduzir a humanidade para um viver melhor? E, dentro deste conhecimento de *nyô* índio, em que momento *nyô* ser índio dá o direito de ainda hoje, em pleno Séc. XXI, ser nocivo, e exterminar o “outro”? É muito difícil escrever sobre os Índios, até porque o lugar de fala desta pesquisadora é de uma *nyô* índia.

Parecem acertadas as palavras de Botelho (2012) para este contexto, quando escreveu:

Seria, pois, em face dessa situação que se faria urgente reorganizar, fortalecer e centralizar o Estado, único ator considerado como dotado dessas características, capaz de enfraquecer politicamente as oligarquias agrárias e sua ação corruptora da nossa

formação social, conferir novos nexos e rumos institucionais à sociedade brasileira. (Botelho, 2012, p. 53).

Sim, se deveria, apenas, cumprir a lei, ou seja, a construção de Estado Democrático de Direito, como está na Constituição deste Brasil, simples assim.

### 1.3.1 O embranquecimento cultural

Era uma vez, em um lugar muito, muito distante um reino em que vivia "A princesa negrina" (Figura 3).

**Figura 3** – Capa de primeira edição do livro que traz o conto “A princesa negrina”. (1912/Biblioteca Nacional)



Fonte: Imagem de acervo de conteúdo livre. Biblioteca Nacional.

Um bondoso casal real lamentava-se de sua má sorte. Depois de muitos anos de matrimônio suas majestades ainda não haviam sido presenteadas com a vinda de um herdeiro. No entanto, como recompensa de suas boas ações – afinal, nos contos de fadas os reis e cônjuges legítimos são sempre generosos –, o casal teve a oportunidade de fazer um último pedido à fada-madrinha. E a rainha, comovida, exclamou: “Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora”. O pedido continha uma metáfora, mas, foi atendido de forma literal, pois nasceu uma criança “preta como carvão”. E a figura do bebê escuro causou tal “comoção” em todo o reino, que a fada não teve outro remédio senão alterar sua primeira dádiva, não podendo mudar “a cor preta na mimosa cor de leite”, prometeu que se a menina permanecesse no castelo até seu aniversário de dezesseis anos, teria sua cor

subitamente transformada “na cor branca que seus pais tanto almejavam”. Contudo, se desobedecessem à ordem, a profecia não se realizaria e o futuro dela não seria negro só na cor.

Dessa maneira, Rosa Negra cresceu sendo descrita pelos poucos serviçais que com ela conviviam como “terrivelmente preta”, mas, “a despeito dessa falta, imensamente bela”. Um dia, porém, a pequena princesa negra, isolada em seu palácio, foi tentada por uma serpente que a convidou a sair pelo mundo. Inocente, e desconhecendo a promessa de seus pais, Rosa Negra deixou o palácio e imediatamente conheceu o horror e a traição, conforme previra sua madrinha. Em meio ao desespero, e tentando salvar-se do desamparo, concordou, por fim, em se casar com “o animal mais asqueroso que existe sobre a Terra” – “o odioso Urubucaru”. Após a cerimônia de casamento, já na noite de núpcias, a pobre princesa preta não conseguia conter o choro, não por causa da feição deformada de seu marido, e sim porque ela nunca mais seria branca. “Eu agora perdi todas as esperanças de me tornar branca”, lamentava-se nossa heroína em frente a seu não menos desafortunado esposo. Nesse momento algo surpreendente aconteceu, “Rosa Negra viu seus braços envolverem o mais belo e nobre jovem homem que já se pôde imaginar, e Urubucaru, agora o Príncipe Diamante, tinha os meigos olhos fixos sobre a mais alva princesa que jamais se vira”. Finalizou Schwarcz (2007, p. 176) a história: “belo e branco, o casal conheceu para sempre “a real felicidade”.

Este conto infantil faz parte de um livro com vários contos dentro desta temática e que foi publicado no Brasil em 1912, e na Inglaterra, em 1937. Esta publicação, acrescentou Schwarcz (2012, p. 11), em que “o conto descreve uma narrativa de quanto mais branco melhor”, mas não explicita a cor branca, e uma falsa ingenuidade que serve a serviço do objetivo da criação de um ideal de branqueamento, desde a infância nos corações e mentes das gentes do povo.

E esta massiva ação de produção de cultura dentro de um pensamento, do quanto mais branco melhor, é uma ideia que permeou desde os contos infantis até os literatos afamados como Euclides da Cunha, com sua obra celebre “Os Sertões”. Intelectuais estes que certamente escreveram para a elite. Seria isso óbvio, pois só eram alfabetizadas as elites masculinas, brancas, ou algum mestiço bastardo, muito claro, que passasse despercebido e que tivesse um pai que financiasse os bacharelados que este pudesse vir a realizar.

Quando João Batista Lacerda foi representar o Brasil no I Congresso Internacional das raças, realizado em junho de 1911, apresentou a tese: “*Sur les mestis au Brésil*” na introdução do assunto mostrou uma obra de M. Brocos, artista da Escola de Belas-Artes do Rio de Janeiro,



com a seguinte legenda: “*Le nègre passant au blanc, à la troisième Génération, par l’effet du croisement des races*”<sup>20</sup>.

Na Figura 4, uma obra, que é uma encomenda, e está a serviço desta teoria do branqueamento.

**Figura 4** – Modesto Brocos Y Gomez (1852-1936): A redenção de Cam, 1895. Óleo Sobre tela, 199x166cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.



Fonte: Imagem de acervo de conteúdo livre. Wikipédia. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Redenção\\_de\\_Cam](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redenção_de_Cam)

Sobre a obra, descreveu Schwartz (2012, p. 87): “na obra há quatro elementos, a avó negra, a mãe parda, o pai branco (possivelmente de origem portuguesa) e o bebê branco brasileiro (resultado final do processo de branqueamento)”. A avó apresenta-se posicionada em agradecimento com os olhos voltados para o céu e as mãos em atitude de louvor pela graça recebida, seus pés são descalços e o seu chão é sem pavimentação, o pai é branco, olha a criança com ares de felicidade, tem pés calçados e está em um lugar de pavimentação. A mãe ao centro, com a criança branca ao colo, tem calçados, mas, está na transição com metade do corpo com pavimentação e a outra sem pavimentação, tem os olhos voltados para a criança, mas, a mãe

---

<sup>20</sup> O negro passando para branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças.



direita sinaliza a prece de sua mãe, a mão esquerda leva uma aliança, representando um relacionamento oficial.

Mas, antes de se chegar neste ponto histórico é importante retomar algumas práticas da colonização portuguesa de aculturação e de assimilação de seus padrões culturais, que fazem base para a constituição do embranquecimento cultural. A primeira medida que era tomada pelos comerciantes de escravos era batizar o africano, ou no embarque em África, ou na chegada às Américas, com direito a um nome cristão. Conforme Nascimento (2016, p. 123) entre os instrumentos usados pelos colonizadores “estava a Igreja Católica à época; onde as manifestações religiosas africanas eram proibidas”.

Segundo Nascimento (2016) a espiritualidade africana tem um caráter diferente na vida dos seus adeptos,

Entretanto, a manifestação espiritual africana não se circunscrevia ao domínio religioso, mas também abrangia outras formas de celebrações e festejos populares. É o caso, por exemplo, dos autos populares dos congos, do bumba meu boi, dos quilombos, e assim por diante, através das quais os negros reproduziam formas tradicionais africanas adaptadas ao novo ambiente, infundiam à forma cultural estrangeira um espírito africano, adaptando-as ou reduzindo-as a seu parâmetro cultural. (Nascimento, 2016, p. 124).

Desta forma, o falado sincretismo religioso, onde as religiões africanas e católicas se encontram no Brasil, fundindo-se naturalmente, é dito como “contraditório” por Nascimento (2016, p. 131), que citou Roger Bastide, explicando que o sincretismo católico-africano decorreu da necessidade africana e de seus descendentes de proteger suas crenças da destruição pelas sociedades brasileiras dominantes.

Bastide e Fernandes (2008, pp.208-209) explicaram bem que o catolicismo, em tempos de colônia, catequizava de várias formas, tinha um “catolicismo para índio” com danças e cantos, que aprofundou suas raízes nestas civilizações autóctones, dominando-as através da conversão religiosa. Continuaram os autores, houve depois um “catolicismo africano”, para os escravos, que conservou traços das culturas africanas a serviço da evangelização; criando irmandades de cor, as quais ficavam hierarquizadas, separadas das brancas, mas, todos sobre o manto santo cristão.

Esta prática de sincretismo religioso se converteu em festas religiosas populares, ditas folclóricas, se construindo um arcabouço cultural com a mistura das culturas, africana, indígena e católica. Ainda neste início da colonização, como já comentado, os escravos foram os grandes disseminadores da língua portuguesa no Brasil. Para os africanos, descreveu Nascimento (2016,

p. 125), as “suas línguas s̃o express̃es fundamentais da vis̃o de mundo de suas respectivas culturas, elas trazem em si ño só o comunicar, mas, o ritmo ancestrálico e rituais de seu povo”. Devido a esta importância elas foram destruídas e proibidas de ser faladas, sendo obrigada a comunicação pela língua oficial da colônia Brasil, a língua Portuguesa.

Todas essas medidas, ou técnicas, têm sido diversas por longos períodos como a assimilação, a aculturação ou a miscigenação. Podem parecer irrelevantes, mas, elas ṽo se somando ao longo da história e impregnando no DNA da nação brasileira a hierarquização, o branqueamento, que coloca o lugar do negro, ou seja, como disseram Bastide e Fernandes (2008, p. 191), “é a aceitação de ficar no seu lugar”.

A preocupação de um Brasil, após a libertação dos escravizados, se viu na obrigatoriedade de manter a hegemonia do poder do branco, mas, através de “correntes” bem mais apertadas, mas, invisíveis. Voltando ao conto. Quando se tem um conto que coloca o nome de um príncipe feio, mas, muito feio, o mais feio do mundo, com o nome indígena Urucucaru, e uma princesa amaldiçoada negra, e só a felicidade lhes é alcançada quando, por encanto, ambos têm a pele tornada branca, existe apenas um critério de sucesso e alcance da felicidade que é ser branco.

O branqueamento cultural está na conversão do indivíduo à inferioridade, pelos conceitos estéticos inicialmente dos europeus, um modelo cultural branco, seguindo a europeização, e junto deste conceito o entendimento da hierarquização das raças. Hoje, em tempos contemporâneos, tem-se o imperialismo norte-americano e toda a simbiose destes dois modelos de cultura de branqueamento.

Há de se lembrar que, com um período de trezentos anos de escravidão, houve um desmembramento nos núcleos familiares ou tribais dos africanos trazidos para serem escravizados no Brasil, desmembramento esse usado como prática para evitar união e motins dos escravizados. Também era uma prática portuguesa de dominação e colonização, a proibição de práticas rituais, da religião, de usos de ervas e frutos para fins de cura, de dança e canto, na tentativa de destruir as memórias das origens dos escravizados, de sua história. Esta prática colonialista fez do escravizado, o qual tinha uma cultura original oral, aculturar-se aos usos e costumes dos portugueses, inclusive a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, sendo proibido o uso das línguas africanas pelos aqui escravizados.

Assim se passou pelo Séc. XIX propagando a concepção que replicava as teorias racistas pseudocientíficas, trazidas da metrópole europeia e adentra-se o Séc. XX com aquilo que Munanga (2005, p. 2) designou de: “Assimilação essa que se faria através da falsa mestiçagem cultural e da miscigenação. Ambos os casos prefiguram também um quadro de intoxicação

mental que uma vez totalmente introjetada levaria a alienação e a negação da própria humanidade”.

Desta forma, os cânones de beleza e estética aos quais se segue, foram designados pela cultura branca ocidental. Sendo assim como escreveu Gomes (2008, p. 1): “No pensamento dos racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais e estéticas das populações não brancas, em especial as negras”.

A questão da construção da identidade conflitiva, como colocado por Gomes (2008), não é algo que é restrito ao negro. Qualquer processo de construção de identidade é conflituoso, na medida em que este tem que afirmar o seu eu diante do outro.

A questão da identidade numa interface racial, no Brasil, é algo tão importante que o indivíduo que em um dado momento se descreve como pardo ou negro, em um outro contexto pode se denominar pardo ou branco. E, desta forma, impactar em estatísticas como as do IBGE, que irão embasar as políticas públicas, censos, ou mesmo no respeito às características de sua origem. Sendo assim, o negro quando se identifica como negro, ele se revaloriza e, automaticamente, valoriza o grupo/étnico a que pertence; sua atitude perante o grupo reforçará a importância da sua ancestralidade africana, refletindo a importância desta ancestralidade na ocupação do seu lugar de direito dentro de uma sociedade contemporânea.

No Séc. XX já foram contestadas as teorias raciais, e os próprios conflitos raciais na Europa, que desencadearam as grandes guerras, requerendo uma atitude mundial de apaziguamento dos grupos e nações extremistas e de políticas de extermínio. Desta forma, surgiu o olhar para o mestiço, miscigenado, que deixou de ser a prova da degeneração para a possibilidade de símbolo nacional, fazendo insurgir como exemplo a democracia racial brasileira, sobre a qual se abordará detalhadamente mais adiante.

Assim, os anos 1930 são de construção da cultura nacional, que se apoderou dos símbolos negros e os tornou símbolos da nação, como o samba, a feijoada, o carnaval, o acarajé, o mestiço, a mulata, o futebol. Desta forma, ao se eleger um símbolo de origem negra designando-o a símbolo nacional, esvazia-se sua especificidade de origem, retirando, novamente, da cultura afro-brasileira e negra o seu direito de história específica, sem o respeito a sua opinião.

O branqueamento cultural é uma virose que se espalha, a serviço do racismo, o qual usa de todas as formas para hierarquizar os humanos. Juntando-se este fator ao capitalismo tem-se o que Florestan Fernandes muito bem desvelou, que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito.

Tomando como base os autores, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, que depois será complementada com autores mais contemporâneos, dá-se continuidade e este assunto.

No contexto temporal de 1940 e 1950 o Brasil se caracterizou pelas transformações com rupturas político-institucionais (1937-1945), onde Getúlio Vargas tomou o governo federal, constituindo o golpe de estado, em 10 de novembro de 1937, contando com o apoio dos militares e da população, amedrontada pelos boatos de um plano comunista para tomar o país.

Desta forma, como escreve Gasparetto (2018, p.1) “O Golpe de 1937 serviu para Getúlio Vargas pudesse se manter no poder, mas, desta vez, com poderes totais”. Getúlio Vargas iniciou a ditadura que foi nominada por Estado Novo, estabelecendo uma nova Constituição, que garantia o seu mando de forma ilimitada. Sobre o Estado Novo escreveu Gomes (2004):

Nessa linha de interpretação, assumem primeiro plano as questões relacionadas com o fortalecimento do poder de Estado, aperfeiçoamento dos instrumentos de controle e supervisão das diferentes esferas da vida social, bem como dos mecanismos de integração e consolidação do poder nacional. (Gomes, 2004, p. 79).

Mais tarde, descobriu-se que o plano comunista, denominado Plano Cohen, era um documento falso apresentado pelo capitão Olímpio Mourão Filho, o mesmo que posteriormente, seria o iniciador do Golpe Militar de 1964.

O Estado Novo se valeu de uma publicização de que o novo regime iria trazer mudanças, na substituição do poder das oligarquias rurais coloniais, por renovação. Dentre estas inovações, o relevante para o presente tema da pesquisa, é que o Governo iniciaria uma busca de símbolos que pudessem construir e contribuir para uma identidade da brasilidade, desta forma reafirmando e publicitando a identidade nacional, com a criação de símbolos nacionais, de caráter otimista e popular, trazendo ao povo brasileiro o orgulho de ser brasileiro.

Para tanto, deste momento em diante há então a permissão e a legalização de se jogar capoeira, se institucionaliza o carnaval como festa nacional, a feijoada e a cachaça como comida e bebida típicas do Brasil, artistas como Carmem Miranda (Portuguesa de nascença) e que levou o ritmo samba (música afro-brasileira) para Hollywood. Da mesma forma “Zé Carioca”, personagem da World Disney, com a imagem de um papagaio que figurou como um nativo, cidadão carioca e malandro.

Neste universo temporal Gilberto Freyre, publicou em 1933, o livro Casa Grande & Senzala, que diante de seus contemporâneos foi uma obra que sistematizou e deu status científico às questões raciais do Brasil, documentando a miscigenação como forma de colonização do português.

A obra de Freyre foi importante e se tornou um clássico, pela sua descrição real da relação Casa Grande e Senzala. Esta descrição se fez em âmbito do cotidiano e da intimidade.

O livro trouxe a precariedade alimentar, resultado de um sistema latifundiário de produção para exportação, onde as fazendas não se ocupavam com a produção de subsistência, acarretando uma má alimentação de todo o núcleo da monocultura, desde o senhor até o escravo. Em consequência, se deu origem a pessoas frágeis e com má saúde e condições corpóreas débeis.

Freyre (2016, pp. 400-450-496) deu ênfase para a sífilis, como algo que, antes do processo de civilização o país teve de início um processo de “sifilização”, oriundo de muitas formas arbitrárias de sexo, entre os senhores europeus, as índias e as escravizadas africanas.

Freyre então defendeu que existia um equilíbrio entre as diferenças, fato este que ocorreu, principalmente, por ser o colonizador português marcado ele próprio pela mistura étnica, sendo ele um mestiço resultante de contatos com os invasores da Península Ibérica provenientes do Norte da África. E, somados a esta característica Freyre descreveu que o português também se destacou pela sua mobilidade, miscibilidade e a aclimatabilidade ao território brasileiro. Para Freyre (2016, p. 23) “A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza dos antagonismos equilibrados”.

Neste roteiro histórico, antes do lançamento do livro de Freyre aconteceu o primeiro congresso de Eugenia no Brasil, na data de 1929, quando a academia já estava em pleno estudo e produção de conhecimentos eugênicos no Brasil. Roquete Pinto defendia o melhoramento genético. E, logo depois, em 1933, o livro de Freyre confirmou que este país era de mestiços. A partir deste marco, o da publicação do livro de Freyre, se iniciou a denominação do Brasil como uma Democracia Racial pelos intelectuais da época. Não foi uma denominação dada por Gilberto Freyre, mas sim, uma denominação construída por seus contemporâneos. Até porque, ele escreveu de um “olhar” da varanda da Casa-Grande e não da porta da Senzala.

Assim o tempo seguia, com a Segunda Guerra Mundial e Getúlio Vargas usufruindo da política que, na época, foi nomeada de política pendular onde ele tirou proveito de ambos os lados do conflito.

Este quadro se configurava da seguinte maneira: em 1935 o Governo de Vargas assinou acordos com os Estados Unidos, que gerariam investimentos nas indústrias estatais de base do aço e do petróleo e exportaria, principalmente, o café brasileiro. Dentro da premissa de negociar com quem lhe oferecesse melhores condições, em 1936, assinou acordo comercial com a Alemanha exportando algodão, café, cítricos, couros, tabaco e carnes. A Alemanha se tornou o segundo mercado de café do Brasil e a principal compradora de algodão. Descreveu Fausto (1996, p. 380) que, em 1938, os alemães chegaram a importar 25% do Brasil, contra 24% dos

Estados Unidos. No mesmo ano, em números totais, o Brasil exportava para os Estados Unidos 34,3% e para a Alemanha 19,1%.

O Brasil valeu-se da rivalidade das grandes potências para negociar vultosos financiamentos, como o da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, promessa de discursos políticos de Vargas. Assim, ele fechou com o governo Americano um empréstimo da usina e, devido ao posicionamento da Alemanha na forma de negociar, onde os seus representantes alemães buscavam controlar todo o comércio, impondo quotas, preços para os produtos e o valor do seu marco de compensação. O governo de Vargas foi se acercando dos Estados Unidos que adotavam uma política combinada, de pressão e cautela. Desta forma, o Brasil foi se aproximando dos Aliados, mas, sempre negociando com ambos.

Em 1942 o Brasil assinou um acordo político-militar com os Estados Unidos, de caráter secreto, todavia boa parte da oficialidade brasileira deixava claro a Vargas ser simpatizante dos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Diante desta informação os Estados Unidos teriam demorado a entregar encomendas de equipamentos militares ao Brasil, esperando uma definição convincente.

Com o afundamento de navios brasileiros por submarinos alemães, cresceu a pressão da população para que o Presidente se posicionasse declarando guerra aos alemães. Assim o ditador Getúlio Vargas, declarou guerra aos alemães e tudo o que eles representavam, contradizendo a sua própria prática governamental. Segundo Tota (1987):

Em 1942 já havia forte movimento antifascista, manifestado nas grandes passeatas, destacando-se principalmente a de 4 de julho de 1942, liderada pela União Nacional dos Estudantes em favor dos aliados, e a de agosto, com maior participação popular, que exigia uma atitude firme do governo brasileiro face à agressão nazista. (Tota, 1987, p. 54).

Ao final da Segunda Guerra Mundial o governo Vargas, por ter apoiado os países Aliados, de uma ideologia política democrática, se vê forçado, diante do seu próprio governo, um regime fascista, iniciar ações que se alinhassem ao grupo que escolheu durante a guerra, concedendo anistia aos presos políticos, permitindo a liberdade de organizações partidárias, convocando uma nova Assembleia Nacional Constituinte e marcando novas eleições. Por mais que tivesse algum apoio, sua imagem estava desgastada e em 29 de outubro de 1945 foi deposto, consolidando a queda do Estado Novo.



Este movimento histórico de união com os países Aliados na Segunda Guerra Mundial, posicionando politicamente o Brasil junto a eles, conduziram Vargas e a população, historicamente, para o fim do Estado Novo e o retorno da Democracia no Brasil.

Dessa forma, nos anos 1950 o termo democracia tomou nova força nos discursos dos políticos, acabando a compor com especificidades linguísticas com várias palavras como, democracia social, democracia sindical e, também, democracia racial. O pós-guerra no Brasil trouxe o fim da ditadura a redemocratização, com a abertura política e realização de eleições para presidente da República.

Esses fatos trouxeram a alvorada dos anos 1950, que originaram a utilização de termos como nacionalidade, povo e nação, efervescendo a boca dos políticos em discursos acalorados na defesa da ruptura com as práticas políticas fascistas, sofridas anteriormente na história nacional e internacional ocidental.

O Brasil, então no pós-guerra, foi reparado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como país com a peculiaridade positiva onde miscigenação, mestiçagem, etnias diversas se relacionam harmoniosamente, evidenciando um lugar praticamente sem preconceitos raciais, tendo relações raciais harmônicas, o país da Democracia Racial. A Unesco estava preocupada com as animosidades que resultaram nas Guerras Mundiais, onde a intolerância chegou ao seu extremo, ao extermínio do humano, por ser diferente.

A democracia racial divulgada no exterior foi, principalmente, construída por estudiosos estrangeiros, brancos, que viajavam para o Brasil, e pesquisavam no Brasil.

Retornando ao Brasil pós-guerra, onde Franz Boas, com sua antropologia cultural, substituiu a noção biológica de raça pela noção de cultura, enquanto expressão material e simbólica do *ethos* de um povo.

Escreveu Guimarães (2004), neste tempo:

Gilberto Freyre promove uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional. Ethos esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937, o nome de “democracia social e étnica”, por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses. Se há razão para dizer que as escolas de direito e de medicina importaram as teorias raciais europeias de meados do século XIX para atualizar e naturalizar, pela ciência, as desigualdades sociais e raciais brasileiras do final do século (Schwarcz,



1993), com igual razão, pode-se afirmar que a “democracia racial”, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra. (Guimarães, 2004, pp. 12-13).

O pós-guerra foi muito importante para o Brasil, que teve suas próprias transformações derivadas do final da segunda guerra, como o término do governo Vargas. E, novamente, a Europa se declinou ao entendimento das configurações de uma nação de harmonia racial, principalmente pela Unesco, que teve uma realidade posta de um pós-guerra de territórios arrasados pelas divergências raciais que ali se configuraram.

Rememorando a construção de imagem, o Brasil participou com os cientistas João Baptista Lacerda e Oliveira Viana, ainda na Primeira República, no Congresso Internacional das Raças, em 1911. No evento os cientistas brasileiros se posicionaram dentro da linha europeia racialista, casados com um discurso de eugenia, mas, discordavam da degenerescência que o processo de mestiçagem poderia ocasionar, defendendo o melhoramento racial pelo branqueamento. Declaravam que o Brasil era um país, se caso existisse racismo, seria eliminado pelo processo científico base de um projeto político de branqueamento em execução.

Em 1949, no Congresso da Unesco, o Brasil foi novamente convidado com a regida nomenclatura de convivência harmônica entre raças. A preocupação ocidental moderna estava embasada na própria experiência da Europa, que experimentava a aplicação das teorias eugênicas pelo Grupo do Eixo liderado por Adolfo Hitler, no continente Europeu.

No final de Segunda Guerra Mundial o Brasil estava no seguinte momento histórico: respirava a democracia política, a economia crescia, e Gilberto Freyre publicava seu livro Casa Grande Senzala, onde ele, romanticamente, descrevia a mestiçagem e a vida cotidiana deste contexto de vida nordestina. A partir desta tese, que registrava cientificamente, academicamente, a miscigenação, a elite brasileira se apoderou deste texto e reestruturou o discurso da desigualdade racial científica vigente, antes usada a serviço da hierarquização de raças, para uma linguagem mais condizente com as ciências sociais emergentes, onde o periclitante equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, e um trabalho de sentimento nacionalista imprimiam, principalmente no pobre, o alento de que ele finalmente estaria em um momento melhor.

Assim sendo, além da participação do Congresso Internacional pelo Brasil, a Unesco iniciou articulações para se fazer pesquisas no Brasil, a fim de obter respostas que poderiam vir a construir na certificação desta harmonia e na possibilidade de replicar o sistema em outros países.

Desta forma, uma nova visão, sem violência, de entendimento das relações raciais, poderia servir de modelo aos demais países que enfrentaram conflitos oriundos das diferenças étnicas e das intolerâncias destas advindas. O Brasil já vinha sendo observado pelos organismos exteriores, inclusive, na década de 1940, por Donald Pierson (norte americano), pesquisador das manifestações de preconceito racial, que já tinha estado no Brasil pesquisando o tema.

A Unesco, com o propósito de sustentar a hipótese de que o Brasil era um caso neutro na manifestação de preconceito racial, encomendou esta pesquisa para o professor Roger Bastide, que seria o coordenador geral da pesquisa no Brasil. Bastide por sua vez convidou o sociólogo Florestan Fernandes para participar como diretor do projeto em São Paulo, ambos do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP). Junto a eles estavam outros nomes como C. Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Oracy Nogueira, entre outros.

De início a pesquisa de Florestan se preocupou em revisar as teses de Gilberto Freyre e Pierson, dentro de um ponto de vista sociológico. A principal crítica recaía sobre o tema da democracia racial, a qual Fernandes se debruçou em seus estudos de investigação. A tese de Freyre referiu à miscigenação e ao equilíbrio dos antagonismos. Considera-se que o equilíbrio configurou-se muito mais como acomodação (ou o não branco, teria uma atitude de consentimento sem dor ou lhe seria aplicado práticas de consentimento até o seu consentimento) das partes envolvidas. Freyre referiu ao antagonismo em harmonia do seu olhar, que é o olhar de quem está na varanda da Casa-grande.

O importante do seu livro foi sem dúvida o registro da miscigenação, mas, essa prática não anulou o trato e costumes de racismo que estão enraizados e são tidos como atitudes normais, na cultura da sociedade brasileira. Freyre escreveu sobre eufemismos raciais, racionalizando as relações de raça no Brasil.

Como exemplifica sua ênfase e insistência no termo morenidade, não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente, quanto espiritualmente, através do malicioso processo do embranquecer da pele negra e a cultura negra. (Nascimento, 2016, pp. 49-50).

Então, os estudos de Fernandes contribuíram no diálogo de que a miscigenação não foi uma prática de harmonização.

Desta forma, Fernandes concentrou-se na investigação do problema das condições socioeconômicas da população negra, numa sociedade moderna de classes. Os estudos de

Fernandes foram realizados em São Paulo, mas, o projeto da Unesco reunia pesquisadores em outras regiões do país.

As conclusões das pesquisas foram de que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil. A diferença estava na forma como ele era praticado.

As análises de Fernandes se iniciaram por um tempo histórico onde ele sinalizou um descompasso entre as grandes transformações nas estruturas econômicas e as relativas mudanças no caráter das relações étnico-raciais, advindas da abolição da escravidão. Escreveu Fernandes (2007, p.18) “a desagregação do regime escravocrata e senhoril se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre”.

Desta forma, a lei Aurea foi assinada, mas, o padrão tradicional escravista se manteve, não havendo então a incorporação da população liberta à nova sociedade de classes. Mas, esta nova sociedade criou uma tolerância racial, contrapondo um código de decore, que funcionava como barreira para separar os diversos grupos sociais. Assim, Bastide e Fernandes (2008, p. 155) notaram a existência de uma forma peculiar de racismo: “o preconceito de não ter preconceito”.

É por isso mesmo que o preconceito de cor no Brasil seria condenado sem reservas, como se representasse um mal em si mesmo; não obstante, a discriminação presente na sociedade continuava intocada. O resultado levava a que se confundisse miscigenação com ausência de estratificação e a construção de uma idealização voltada para o branqueamento. Aí estaria o paradoxo da situação racial brasileira: uma alentada mobilidade social teria eliminado algumas barreiras existentes no período escravocrata, mas criado outras; de ordem econômica e moral. Um racismo dissimulado e pouco sistemático. (Fernandes, 2007, p. 18).

As afirmações de Fernandes foram de encontro a romper com o que de pior o mito poderia ter imprimido nos brasileiros, que foi o fato da sociedade não ser capaz de identificar o preconceito, ao ponto do próprio negro entender que algumas atitudes advindas do outro, seja ele um branco, um pardo ou um próprio negro, são atitudes de caráter de brincadeira, ou que os considera um caráter de normalidade, esta dita normalidade dá poder a uma atitude nociva de depreciação e continuidade à hierarquização das raças, à cultura da busca ao embranquecimento e a um racismo nefasto, que é o racismo silencioso.

E mais, o mito da democracia racial, juntamente com o branqueamento cultural, incidiriam na realidade a anomalia de uma construção de identidade distorcida a serviço de uma sociedade, fazendo a manutenção do seu poder. Referiu Nascimento (2016):

Eles mostram um retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco. Temos então os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos, os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante. (Nascimento, 2016, p. 90).

As pesquisas de Bastide e Fernandes (2008) concluíram, então, para a Unesco e para o mundo, que o Brasil sim era um país lamentavelmente racista, que a democracia racial era apenas um mito.

A existência de um preconceito racial contra negros e mulatos foi constatada. As opiniões variam grandemente da tolerância relativa à intolerância relativa; a liberdade de atitudes e, num grau menos, a de comportamento são relativamente grandes; as normas sociais são antes diretivas que compulsórias. A igualdade de oportunidades é largamente aceita, as relações casuais são largamente toleradas, mas as relações íntimas com pessoas de cor não são vistas com bons olhos. Os mulatos sofrem geralmente menos discriminação que os negros, mas uma reduzida minoria “prefere” negros e mulatos. Essa reduzida minoria manifesta uma forma de preconceito muito mais violenta contra ambos, negros e mulatos, que a amostra geral. (Bastide & Fernandes, 2008, pp. 301-302).

Mas Fernandes era otimista e pensava que se podia, com ações políticas, sim, chegar a uma democracia racial.

Estas proposições podem parecer tendenciosas, Porque pôr nos ombro do negro e do mulato responsabilidades que não são igualmente imputadas ao branco? Porque o negro e o mulato constituem o pivô da revolução racial (dentro da ordem ou contra a ordem) no Brasil. Essa revolução nunca se consumará de modo pleno e total sem que o negro e o mulato a desejem ardentemente e a purifiquem de modo permanente, convertendo-se em suas forças de radicalização crescente. Para preencher esse papel histórico, é óbvio que eles precisam viver essa revolução antecipada e integralmente, entre si, para transferi-la e difundi-la depois ao resto da sociedade brasileira. Não se trata de pensar o negro e o mulato separados do branco: mas em um todo no qual o ideal último da democracia racial deverá resultar da atividade histórica do agente realmente revolucionário. (Fernandes, 2007, p. 313).

As décadas em que se acreditava em democracia racial, ou que se discutia o mito desta se encerraram com o golpe de março de 1964, onde terminaram as discussões com a morte da democracia, fosse ela de qualquer âmbito, para todos no Brasil.

Mas, a história mostrou que mesmo com o silenciamento de vozes, a cultura de um povo adormece, fica latente, mas não morta, como uma semente que não é a árvore, não é nada além

da semente, mas, está contida nela a árvore. Desta forma, a democracia esteve morta, ou encarcerada, ou quase exterminada, mas, o quase deu a possibilidade de um porvir, e o que se discutia como as categorias de cor nas estruturas sociais, continuaram a permear os tecidos da cultura e sociedade brasileira, mesmo com o advento da ditadura militar.

A categoria cor, no estado brasileiro sempre foi um caso de indefinição, como tudo que diz respeito a dialogar sobre a mestiçagem e tudo que o fato acarreta de forma social, política, cultural e econômica.

O que se tem é a identificação racial como uma questão relacional, ou seja, varia de indivíduo para indivíduo, de lugar para lugar (geográfico), do tempo histórico e da relação observador\observado.

A questão da definição da cor no Brasil, no mínimo, é confusa como escreveu Schwarz em seu livro, *Nem preto nem branco* muito pelo contrário. Este fato é tão específico que o IBGE, depois de um longo período de modificações e adequações na questão de raça/cor, em 1976 (Schwarz, 2012, p.101) decidiu inovar com a autodeclaração do indivíduo. Isso lhe rendeu um resultado de 136 definições diferentes sobre a cor dos indivíduos (Quadro 1).



**Quadro 1** – Definições sobre a cor dos indivíduos, com sua autodeclaração

01	Acastanhada	46	Clara	91	Morena-jambo
02	Agalegada	47	Clarinha	92	Morenada
03	Alva	48	Cobre	93	Morena escura
04	Alva-escura	49	Corada	94	Morena –fechada
05	Alvarenta	50	Cor de café	95	Morenço
06	Alvarinta	51	Cor de canela	96	Morena-parda
07	Alva-rosada	52	Cor de cuia	97	Morena-roxa
08	Alvinha	53	Cor de leite	98	Morena-ruiva
09	Amarela	54	Cor de ouro	99	Morena trigueira
10	Amarelada	55	Cor-de-rosa	100	Moreninha
11	Amarela-queimada	56	Cor firma	101	Mulata
12	Amarelosa	57	Crioula	102	Mulatinha
13	Amorenada	58	Encerada	103	Negra
14	Avermelhada	59	Enxofrada	104	Negrota
15	Azul	60	Esbranquecimento	105	Pálida
16	Azul-marinho	61	Escura	106	Paraíba
17	Baiano	62	Escurinha	107	Parda
18	Bem branca	63	Fogoió	108	Parda-clara
19	Bem clara	64	Galega	109	Parda-morena
20	Bem morena	65	Galegada	110	Parda-preta
21	Branca	66	Jambo	111	Polaca
22	Branca-avermelhada	67	Laranja	112	Pouco-clara
23	Branca-melada	68	Lilás	113	Pouco morena
24	Branca-morena	69	Loira	114	Pretinha
25	Branca-pálida	70	Loira clara	115	Puxa para branca
26	Branca-queimada	71	Loura	116	Quase negra
27	Branca-sardenta	72	Lourinha	117	Queimada
28	Branca-suja	73	Malaia	118	Queimada de praia
29	Branquiça	74	Marinheira	119	Queimada de sol
30	Branquinha	75	Marrom	120	Regular
31	Bronze	76	Meio amarela	121	Retinta
32	Bronzeada	77	Meio branca	122	Rosa
33	Bugrezinha-escura	78	Meio morena	123	Rosada
34	Burro quando foge	79	Meio Preta	124	Rosa-queimada
35	Cabocla	80	Melada	125	Roxa
36	Cabo verde	81	Mestiça	126	Ruiva
37	Café	82	Miscigenação	127	Russo
38	Café com leite	83	Mista	128	Sapitada
39	Canela	84	Morena	129	Sará
40	Canelada	85	Morena-bem-chegada	130	Saraúba
41	Cardão	86	Morena-bronzeada	131	Tostada
42	Castanha	87	Morena Canelada	132	Trigo
43	Castanha clara	88	Morena Castanha	133	Trigueira
44	Castanha escura	89	Morena Clara	134	Turva
45	Chocolate	90	Morena cor de canela	135	Verde
				136	Vermelha

Fonte: IBGE (1976).



Considera-se que é curioso algo que em outros países soaria com apenas algumas palavras como branco, negro, amarelo, mas, analisando o fato, pela quantidade de denominações de cor, em 1976 o branqueamento já era algo enraizado na sociedade, e a cor se tornou componente da “raça social” que permitiria, então, o entendimento do efeito do branqueamento construído no Brasil. Complementa-se com a escrita de Nascimento (2016):

Especialistas em demografia são unânimes na denúncia aos vícios da nossa classificação estatística. Para Giorgio Mortara, um demógrafo de reconhecida autoridade, as distorções resultantes desta anomalia são evidentes: “Aqueles nascidos de uniões entre pessoas de cor parda e negra são classificados como brancos; e através das reclassificações o grupo negro perde grande quantidade e ganha muito pouco, o grupo pardo ganha muito mais do que perde, e o grupo branco ganha muito e não perde nada. (Nascimento, 2016, p. 90).

Parece uma escrita absolutamente estranha se estivéssemos em outro país, mas, para o Brasil ela é muito pertinente e mutável, a cor da pele, e o preconceito de cor.

Ocorre que nenhum cientista ou qualquer ciência, manipulando conceito como fenótipo ou genótipo, pode negar o fato concreto de que no Brasil a marca é determinada pelo fator étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra ou qualquer outro eufemismo, e o que todo mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descendente de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a graduação da cor da sua pele. (Nascimento, 2016, p. 48).

Em 1870 como já colocado, os intelectuais brasileiros tomaram das ciências naturais, seguindo as tendências europeias do Séc. XIX, a hierarquização dos humanos, pela sua pertença a diferentes biótipos e os classificaram. Justificando a sua subordinação para uma melhor adequação mercantil global na expansão e conquista europeia.

Em um tempo adiante, o Brasil usou da imigração e de outras práticas e projetos higienistas para execução de uma política racial de mestiçagem para o embranquecimento. Em 1930, mesmo com a revisão dos cientistas mundiais das teses de racialização, o Brasil seguiu com uma política cultural baseada na mestiçagem, hegemonia da língua e das tradições portuguesas e latinas.

A partir de 1940 e 1970 escreveu Guimarães (2011) o termo raça foi banido do vocabulário científico, político e social em decorrência das tragédias mundiais causadas pelo racismo nas Guerras Mundiais, mas, figurou ainda nas ruas e esquinas.



Houve a tentativa da substituição do termo raça por cor, tornando-se confuso no, e para o Brasil, por a cor da pele, conter significâncias intrínsecas além cor da pele, ou seja, cor da pele e mais a textura do cabelo, o formato de nariz, juntamente com tradições culturais. A modernidade no Brasil trouxe o surgimento do termo raça, mas, com outro entendimento. Escreveu Guimarães (2011):

Mas, o mais importante para o ressurgimento da raça, enquanto classificador social, se deu com sinal invertido, isto é, como estratégia política para incluir, não para excluir, de reivindicar e não de sujeitar. São os movimentos sociais de jovens pretos, pardos e mestiços, profissionais liberais e estudantes, que retomaram o termo, para afirmar-se em sua integridade corpórea e espiritual contra as diversas formas de desigualdade de tratamento e de oportunidades a que estavam sujeitos no Brasil moderno, apesar – e talvez por causa – da democracia racial. Os movimentos sociais a que me refiro têm trajetória longa na história brasileira, desde as sociedades e jornais de homens de cor, no começo do século XX, passando pelo o Movimento Negro Unificado, dos anos 1970, até as ONGS negras dos nossos dias. (Guimarães, 2011, p. 266).

A discussão racial no Brasil, sempre foi algo no mínimo confuso, e repleto de especificidades. Considerando o livro “Nem preto, nem branco, muito menos o contrário”, da autora Lilia M. Schwarcz (2012, p. 30), onde ela escreveu sobre algumas entrevistas realizadas nos anos de 1988 em São Paulo, nas quais 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados conhecerem outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Em 1995, o jornal Folha de São Paulo divulgou uma pesquisa sobre o mesmo tema cujos resultados eram parecidos, 89% dos brasileiros disseram haver preconceito de cor contra negros no Brasil, mas, só 10% dos entrevistados admitiram tê-lo. E, de maneira indireta, 87% revelaram algum preconceito ao concordar com frases e ditos de conteúdo racista, ou mesmo ao enunciá-los. Esta pesquisa foi repetida em 2011 e os resultados foram semelhantes.

Com estas informações tem-se o entendimento de que o preconceito existe, mas, *ele é com o outro, praticado pelo outro, pelo conhecido, parente, vizinho, mas, eu só observo*. O fato é que o brasileiro sabe o que é racismo, mas, não se posiciona.

Escreveu Schwarcz (2012, p. 32): “Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação”.

O racismo então se manifesta na ordem do privado, não é regulado pela lei, o racismo não se afirma e nem se reconhece publicamente. Em uma sociedade clientelista, marcada pelo patriarcado e a desigualdade, depende-se da esfera pública para que haja a explicitação do

racismo, pela sociedade brasileira se portar de forma que mistura, confunde, esconde, modos de ser, a educação torna a raça/cor como posição social e econômica. Como diz a expressão popular: “preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre no Brasil é preto”.

Tem-se, então, um racismo à brasileira, que gradua e hierarquiza com as nuances da cor da pele, que discrimina, mas, no privado, que impõe a desigualdade nas condições de vida enquanto que no plano cultural é assimilacionista. Um racismo à brasileira, silencioso e silenciado.

O entendimento de ser negro ou mulato neste país, é algo significativo porque entender-se, identificar-se como raça negra, denota um enfraquecimento da ideologia de branqueamento.

Já Florestan Fernandes escrevia que o negro e o mulato teriam de ser os protagonistas desta história, ou seja, da sua própria história de se colocar em seu lugar no espaço que lhe é devido, Fernandes (2008) apontou:

Para a reconstrução do negro brasileiro, enquanto negro; sublinhando a sua emancipação enquanto sujeito, com a aquisição das técnicas sociais e das disposições psicossociais adequadas para a vida capitalista e pós-capitalista. É o novo negro. Esse homem (mulher) negro não se deixou enredar no conflito racial com os trabalhadores imigrantes, ou com a burguesia que o escravizara; ultrapassou os seus ressentimentos e reconstruiu a sua identidade racial. (Fernandes, 2008, p.10).

Este lugar ainda hoje é de luta, sem sombra de dúvidas na atual sociedade existem sintomas da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes. A persistência do passado, de uma hierarquia escravocrata que se travestiu na revolução burguesa e de sociedade de classes, mantendo o preconceito de cor.

Preconceito esse que transmutou na teia social, mas, que silenciosamente se mantém a serviço de uma barreira social, onde há a manutenção do preconceito alinhado com a pobreza, desumanizando a todo aquele que estiver fora da cor tonal adequada para aquela circunstância, ou local. Emaranhados ainda em uma dissimulada prática de etiqueta soberba de rituais ditos civilizados e desnudado de causas de humanidade. Dos escritos de Fernandes (1978):

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o ‘negro’ e o ‘branco’, fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico-sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sociocultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. Portanto, qualquer que venha a ser, posteriormente, a importância dinâmica do preconceito de cor e da discriminação racial, eles não criaram a realidade pungente que nos preocupa. Esta

foi herdada, como parte de nossas dificuldades em superar os padrões de relações raciais inerentes à ordem social escravocrata e senhorial. Graças a isso, ambos não visavam, desde o advento da Abolição, instituir privilégios econômicos, sociais e políticos, para beneficiar a ‘raça branca’. Tinham por função defender as barreiras que resguardavam, estrutural e dinamicamente, privilégios já estabelecidos e a própria posição do ‘branco’ em face do ‘negro’, como raça “dominante”. (Fernandes, 1978, p. 249).

Desta forma, neste manifesto de preconceito de cor existente no Brasil, recorre-se a Schwartcz (2012, p. 36) quando escreveu que “não existe racismo bom ou racismo ruim o racismo é sempre ruim”. A autora considerou, ainda, que é preciso pensar nas especificidades dessa história brasileira, que fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado.



# CAPÍTULO 2



## CAPÍTULO 2 – ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO BRASIL

*Quando eu tiver bastante pão  
para meus filhos  
para minha amada  
pros meus amigos  
e pros meus vizinhos  
quando eu tiver  
livros para ler  
então eu comprarei  
uma gravata colorida  
larga  
bonita  
e darei um laço perfeito  
e ficarei mostrando  
a minha gravata colorida  
a todos os que gostam  
de gente engravatada...*

Solano Trindade (2018)

### 2.1 INTRODUÇÃO

Quando tiver p<sup>ço</sup>, quando livros, ...

Este capítulo tem por objetivo localizar o universo da Educação no Brasil, como ela se construiu desde o início da colonização e, na medida do possível, quem foram os escolarizados nesta trajetória, os privilegiados que puderam usufruir de p<sup>ço</sup> e livros.

O poder dos signos e dos símbolos, desde sempre, exerceram fascínio aos que deles tinham o domínio de comunicar, transmitir a sua mensagem num pedaço de pergaminho, couro, ou o que fosse, o poder de enviar a mensagem, de decodificar esta mensagem, para os analfabetos restava o encantamento. Há apreciação dos desígnios mágicos naqueles que abismados olhavam para os escritos sem nada ver apenas a contemplar o desenho que ent<sup>ço</sup> só servia como desenho, sem o entendimento da mensagem que neste desenho estava contido.

Na África subsaariana, escreveu Wissenbach (2018):

Desde os primeiros contatos com os europeus a partir dos séculos XV e XVI, a arte da escrita e da leitura, e as habilidades dos brancos no manejo de canetas, penas, tintas e papel, bem como a possibilidade de transmitir mensagens por meio deles, exerceram fascínio entre as sociedades africanas. (Wissenbach, 2018, p. 292).

No Brasil, antes da colonização não consta a existência de escrita, ou seja, os povos nativos eram tradicionalmente ágrafos, isto é, sem escrita. A educação era e é realizada por meio de narrativas de histórias e mitos; os saberes eram passados oralmente dos anciões para todos, de forma coletiva e democrática.

Sem dúvida, a primeira pedagogia que aportou no Brasil foi, como escreveu Maestri (2014), a pedagogia do medo, de forma que não se tinha a preocupação no letramento, ou na capacidade de contar, mas sim a servidão. Esclareceu Maestri (2014),

Podemos definir como pedagogia da escravidão as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob escravidão. Ou seja, para submetê-lo, da forma mais plena e com o menor esforço possível, a sua função de viver para produzir a maior quantidade de bens, com o menor gasto. (Maestri, 2014, p. 192).

Tomando de empréstimo as palavras de Stephanou e Bastos (2011), quando citaram o mestre Duby, renomado historiador francês, pergunta-se:

Para que estudar, escrever, recompor histórias e memórias da educação no Brasil, se não for para mobilizar nossas potências e apostar na Educação como experiências construtivas do que somos, pensamos, agimos como educadores, ou alunos e cidadãos, sujeitos de uma cultura, historicamente produzida em movimentos de permanências e rupturas, conservação e transformação, misérias e grandezas? (Stephanou & Bastos, 2011, p. 14).

O tema deste capítulo é baseado e se somar com as discussões aferidas no primeiro capítulo. Escrever sobre educação e sua historicidade compõe a amálgama deste estudo, dando sustentabilidade para um olhar ao tempo anterior, para que se tenha entendimento dos desdobramentos no tempo presente.

As leituras e bibliografias encontradas, principalmente em tempos iniciais da história da educação brasileira, se detêm em informações técnicas de currículos e metodologias da prática das instituições, não detalhando a situação social da época, de forma que alertou Paiva (2016):

Como a situação social da época não é posta em questão, pode parecer ao leitor que se assemelha a nossa e vemos os fatos escolares dos séculos coloniais a luz da nossa experiência. Ora, escola, escolarização, alfabetização tem um sentido típico em cada época, em cada contexto social. O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados a pouca gente. As diferenças sociais, determinantes do quadro organizacional, são marcadas não apenas pelo poder, mas também pela explicação que se dá. (Paiva, 2016, p. 43).



Este capítulo vai se organizar cronologicamente e tentar localizar como era a educação e a quem se destinava, para melhor figurar o tema no contraponto da educação para as relações étnico-raciais, enquanto foco deste estudo.

Inicia-se com a história da educação no Brasil. Em um segundo momento, segue-se com o detalhamento do ensino superior. No entanto, em ambos os momentos se referindo à intervenção cronológica das leis que atuam na diversidade étnico-racial no Brasil.

## 2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Inicia-se este capítulo, com o entendimento de que a história da educação formal, no Brasil, parte das congregações cristãs que por aqui aportaram, de forma que franciscanos, carmelitas, mercedários, oratorianos, capuchinhos, todos contribuíram para a educação catequizadora na colônia Brasil, mas, sendo de mais relevantes as ações dos jesuítas. Escreveu Saviani (2013, p. 41) “diferentemente, os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal”, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia.

O Brasil foi inserido no mundo ocidental através da civilização ocidental e cristã; detalhou Saviani (2014, p. 121): “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental se deu, assim, através de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: colonização, a educação e a catequese”.

De forma que será usado o conceito de Bosi (1992, p. 16) para designar educação. Isso quer dizer, quando ele a define como a institucionalização da cultura, ou seja: “Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo”.

E segue-se com Saviani (2014, p. 123) quando complementou, que “a educação em um processo de colonização trata-se de um procedimento de aculturação, que se estende do meio cultural do colonizador para a condição do objeto colonizado”. Ou seja,

O Processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação. Isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizados; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (Saviani, 2013 p. 29).

Em 1549 os jesuítas – ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534 – chegaram ao Brasil e permaneceram até 1759, comandando a educação, baseados nos métodos e conteúdo da *Ratio Studiorum*, inspirada na escolástica.

O início do ofício da educação, pela Companhia de Jesus, se deu a partir de 1549, quando as então residências jesuítas acolhiam jovens estudantes, potenciais candidatos à vida religiosa na companhia, que iniciariam sua instrução ali mesmo, nestas residências.

O crescente ingresso de alunos externos e a falta de metodologia, de didática e outros elementos do ensino trouxeram a necessidade de que houvesse uma normatização do trabalho de educação dos jesuítas nas residências, agora em caráter de colégios, pelo número de pessoas que abrigavam e instruíam.

A Ordem formou, então, uma Comissão de Jesuítas, entendidos nas causas educacionais, sob a direção Geral do Padre Claudio Acquaviva, submetidos a várias análises e alterações até adquirirem forma e obrigatoriedade em 1599. Depois de 15 anos de minucioso estudo nasceu, assim, o Plano de Estudos da Companhia de Jesus – o *Ratio Atque Intitulum Studiorum Societatis*. Ferreira (2014, p.60) complementou: “Documento fundamental que se debruçava praticamente sobre todos os aspectos do funcionamento dos estabelecimentos jesuítas e que universalizaria a ação educativa que a Companhia protagonizaria durante muitos e muitos anos”.

O princípio do método pedagógico *Ratio Studiorum* dos Jesuítas era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração, dos educadores jesuítas e dos alunos, em todos os lugares em que eles atuavam, seja na província ou nas colônias. Segundo Negrão (2000):

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações, (...). (Negrão, 2000, p. 155).

Os padres jesuítas, motivados pelo sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de duzentos anos foram, praticamente, os únicos educadores do Brasil. Fundaram várias escolas de ler, contar e escrever, mas, a sua prioridade era a escola secundária, grau de ensino reconhecido na época por sua qualidade, alguns dos quais chegaram a oferecer modalidade equivalente ao nível superior.

Da cidade de Salvador, hoje capital do estado da Bahia, aportaram os jesuítas que se espalharam pelas várias regiões do Brasil, primeiro para o sul e depois para o norte.

Importante lembrar-se a informação de que no ano de 1532 o rei de Portugal decidiu adotar o regime de capitanias hereditárias no Brasil. Com isso, de 1534 a 1536 foram criadas 14 capitanias, com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa, bem como a propagação da fé católica. Assim, devido ao alto custo da colonização para a Corte Portuguesa estas capitanias seriam doadas a particulares para que esses tomassem conta das terras da colônia portuguesa.

Para um melhor gerenciamento destas capitanias hereditárias foi criado o Governo Geral na colônia (no caso, o Brasil) que apoiaria e fiscalizaria o desenvolvimento ordenado da colonização.

Para o gerenciamento das capitanias hereditárias estavam as diretrizes básicas do Regimento da nova política, ditada por D. João III (1548), que nada mais é do que a conversão dos cativos na fé católica pela catequese e pela instrução. Para o cumprimento destas, foram enviados ao Brasil com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manuel da Nobrega (1549), que iniciariam a educação, catequese e instrução, no Brasil.

Assim, volta-se o olhar para a autora Ribeiro (1992, p. 20), a qual, em seu livro, apontou que para seguirmos estudando sobre como se inicia a educação no Brasil “é necessário que se questione qual a função da colônia e de sua população, pois será a partir destas definições que serão esclarecidos os objetivos da educação para esta colônia”. Completou Paiva (2016, p. 43): “As letras deviam significar *adesão plena* à cultura portuguesa” (grifo do autor).

Ribeiro (1992, p. 22) continuou afirmando que “o objetivo dos colonizadores era o lucro e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes das colônias europeias”. No contexto social da colônia, na qual a instrução e a educação escolarizada só podiam ser convenientes às camadas dirigentes (pequena nobreza da colônia e seus descendentes), a determinação do Regimento vinha em oposição a isto, tendo em vista que o Regimento determinava a catequização e instrução dos indígenas. Para Ribeiro (1992, p. 25), “O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão os descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”. E, complementou Saviani (2014):

O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou de destinando aos filhos dos colonos e

excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (Saviani, 2014, p. 127).

Neste contexto, o Padre Manuel da Nobrega construiu um plano de estudo aplicado, elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e capacidades, sem desagradar o Regimento, que de fato patrocinava a implantação e a estada da Companhia de Jesus na colônia brasileira, tornando, assim, os jesuítas, não só uma influência religiosa, mas também, uma influência social nas decisões da elite colonial brasileira.

Neste início da execução do plano de estudos, os jesuítas tinham dificuldades até ajustarem o formato de escolarização ao qual deveriam seguir; pelo fato de que a cultura se apresentava tão diferente que, por exemplo, os índios questionavam o porquê de suas mulheres índias não serem também alfabetizadas, pois elas eram consideradas mulheres, companheiras, não existindo diferenças de oportunidades nas tribos. Registrou Ribeiro (2016, p. 80) o padre Manuel de Nóbrega escreveu a carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, “solicitando a educação para as indígenas, alegando que eram, todavia, assíduas nos cursos da catequese”. O pedido foi negado pela Rainha, devido às “consequências nefastas” (Ribeiro, 2016, p. 80) que o acesso das mulheres indígenas à cultura dos livros da época pudesse representar.

Com o passar do tempo os jesuítas foram construindo uma grande influência na colônia. Este poder que a Companhia de Jesus estabeleceu no Reino Português no Brasil, foi relatado à corte portuguesa, que, em 1759, tomou a seguinte medida: expulsou a Companhia de Jesus de Portugal bem como de todas as suas colônias, que segundo citou Ribeiro (1992, p. 29), em seu livro, o Brasil figurava-se em um universo de instituições que:

Para Tito Lívio Ferreira eram “vinte colégios, doze seminários e um Recolhimento Feminino” (...) (Ferreira, 1966, p. 218). Para Fernando Azeredo eram “36 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (...). (Ribeiro, 1992, p. 29).

A educação jesuítica, no início, era para índios que tinham sido desgarrados de suas tribos, onde estes, muitas vezes órfãos, eram abrigados pelos jesuítas em seus colégios/residências; depois para os índios ficou apenas a catequese. E a educação foi destinada para meninos da colônia, filhos da elite; estes que aprendiam a ler, escrever e contar. Mas, algumas famílias nobres e de plebeus endinheirados enviavam suas filhas a Portugal para conventos, onde eram educadas para o matrimônio ou para a vida religiosa. De forma que, para ingressarem nos mosteiros, não havia nenhum empecilho, apenas o pagamento das despesas de viagem e do dote religioso.

Mas, de forma geral a instrução no período colonial se restringia aos homens como bem escreveu Ribeiro (2016):

A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. (Ribeiro, 2016, p. 79).

Só a partir da vinda da Família Real Portuguesa é que houve preocupação com a educação de meninas ricas, não mais nos mosteiros da Metrópole, mas, no Brasil. Foi a partir da segunda década do Séc. XIX que houve a oferta de instrução para meninas da elite,

Assim, nas duas principais cidades, Rio de Janeiro e Salvador, as meninas encontraram, a partir da segunda década do século XIX, maiores oportunidades de aprendizado, graças a instituições especialmente criadas para elas e à presença de preceptoras e mestras estrangeiras, que contribuíram para a divulgação do francês e do inglês e também das chamadas prendas sociais, a música e a dança, numa sociedade que se abria para o exterior e criava novas formas de sociabilidade. (Silva, 2014, p. 139).

A priori os meninos é que frequentavam as escolas de ler, escrever e contar, lembrando que quando iniciava o letramento a faixa etária era os sete anos. Sendo que os filhos de pais que não podiam pagar pelo estudo eram iniciados nos ofícios dos pais ou frequentavam oficinas dos artesãos, ficando muitas vezes a morar na casa dos mestres. Segundo Silva (2014, p. 139) “Só aqueles que pretendiam dar aos filhos a possibilidade de uma carreira no serviço da coroa é que se preocupavam com o ensino formal”.

No universo educacional da colônia Brasil um fato preponderante foi a expulsão dos Jesuítas sob a alegação de obscurantismo cultural e envolvimento político, pelo então Marquês de Pombal<sup>21</sup>, enquanto Ministro do Monarca Dom José I, o qual tinha uma Metrópole (Portugal) decadente, passando a orientar-se no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar o país. Segundo Saviani (2014, p. 128) visando colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o Séc. XVIII, caracterizado pelo iluminismo.

A retirada da Companhia de Jesus, de todo o reino português, foi uma das medidas na busca de seus objetivos. Juntamente a esta medida, estava uma maior fiscalização das atividades desenvolvidas, posições e cargos de superiores deveriam ser ocupados apenas pelos metropolitanos, inclusive nas colônias.

---

<sup>21</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo



A Educação Pombalista se baseava nas concepções iluministas e burguesas de Antonio Nunes Ribeiro Sanches e nas ideias de Bernard Mandeville, havendo uma mudança de foco, da ideologia política e da pedagogia para economia política.

Analisa Saviani (2013):

Provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade à visão burguesa da educação popular do que Mandeville quando afirmou que, “em uma nação livre na qual não permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos”. Assim, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante”. (Saviani, 2013, p. 102).

As reformas Pombalistas para a educação no Brasil foram para formar o perfeito nobre, ou seja, a educação deveria ser simplificada e abreviada, fazendo com que um maior número de nobres brasileiros se interessasse pelos cursos superiores, que deveriam ser cursados na Universidade de Coimbra ou em outros centros da Europa. Surgiu, assim, o ensino público brasileiro, “Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (Ribeiro, 1992, p. 34).

Este ensino público centrava-se no ideário pedagógico burguês que se norteava no modo de produção capitalista, onde esta elite (os nobres e os comerciantes ricos) teria de ser escolarizada para ser introduzida no mundo moderno, no qual a Inglaterra figurava com expoente. Para tanto, o ensino público, tanto na Metrópole como na colônia, foi convertido em instrução para além de ler, escrever e contar.

Em 1759 criava-se o cargo de Diretor e as aulas régias determinavam a prestação de exames para professores em Portugal e suas colônias. Definiu Vechia (2014, p. 78), “Cada aula régia constituía-se no ensino de uma determinada disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com as demais ou com a escola. As aulas régias eram, portanto, disciplinas autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudos estruturado”.

A adequação desta lei, em que os professores e diretores deveriam ser licenciados, através de exames, trouxe para o Brasil um inquérito a fim de verificar a situação dos professores, oferecendo concursos para a legalização dos mesmos. Para tanto, foram proibidos quaisquer usos de didática, método ou livros que se assemelhassem à formação jesuítica. Deste modo, faltava gente preparada para ser professor, pois a maior parte dos professores tinham formação jesuítica e o Estado não fazia investimento em uma nova formação.

O resultado da decisão de Pombal foi que, no princípio do Séc. XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada, onde as Aulas Régias de Primeiras Letras não supriam as necessidades da demanda escolar. Acrescentou Silva (2014, p. 145): “Em princípio, elas deveriam existir em todas as vilas, mas o que não ocorreu até a independência, apesar da cobrança do subsídio literário em todo o território brasileiro”. O sistema jesuítico foi desmantelado e não foi substituído por outro que pudesse dar continuidade a um trabalho de educação no Brasil.

Com a morte de Dom José I, em 1777, a filha do Rei, Dona Maria I, herdou o trono. Esta demitiu Pombal imediatamente, e com isso continuaram as aulas régias, mas, o que mudou na educação foram as escolas de Primeiras Letras, que passaram a se chamar de aulas de ler, escrever, contar e catecismo, com o retorno das ordens religiosas.

O Séc. XVIII se caracterizou pelo isolamento cultural das colônias, pelo temor que os colonizadores tinham da propagação das ideias iluministas. Melhor discorreu Saviani (2013, p. 114): “A circulação das ideias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das ideias liberais europeias em países americanos, alimentando não só desejos, os movimentos reais visando à autonomia política desses países”.

Importante lembrar que existiam deputados representantes do Brasil que levavam demandas a Lisboa, como melhor exemplificou Fernandes (2014, p. 27): “Os deputados paulistas, fazendo-se eco das opções da respectiva Junta, apresentavam reivindicações que parecem indicar o propósito de construir um sistema de ensino próprio do Brasil e capaz de formar o capital humano necessário ao seu desenvolvimento”.

No entanto, a corte portuguesa tinha problemas de ordem política, mais urgentes do que as reivindicações do Brasil, que não eram apenas das Juntas de São Paulo, mas também, as Juntas de Pernambuco, Maranhão, Paraíba, entre outras.

Em 1808, a família Real Portuguesa veio para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica, trazendo a preocupação educacional da monarquia portuguesa, que restringiu-se à formação das elites governantes e dos quadros militares. Entre as principais medidas tomadas pelo governo nessa época estava a criação de cursos Superiores, antes apenas possíveis na Metrópole, Portugal.

Surgiram, assim, os cursos de Cirurgia e Anatomia (1808), a criação da Academia Real da Marinha (1808), a criação da Biblioteca Pública (1810), a criação de cursos técnicos e o ensino de arte, com a contratação de artistas franceses, que foram sediados em Salvador, Recife e, principalmente, no Rio de Janeiro, sede da Família Real Portuguesa, agora, no Brasil.



O ensino imperial se estruturou da seguinte forma: o primário, como um nível de instrumentalização técnica, ou seja, escola de ler e escrever, com a criação de sessenta cadeiras de primeiras letras. Na medida em que cresceu o número de pessoas à sua procura ele foi redimensionado, sendo este nível considerado um preparo para o secundário e para pequenos cargos burocráticos; o ensino secundário seguiu na organização de aulas régias, com vinte cadeiras que ministravam aulas de gramática latina, matemática, retórica, filosofia e, também, inglês e francês.

Em 1822, a burguesia lusitana assumiu o controle político de Portugal, obrigando D. João VI a retornar para Portugal (26 de abril de 1821). Diante disso, acabou ficando no Brasil o príncipe D. Pedro I, que, em 1822, proclamou a Independência do Brasil e, em 1824, foi outorgada no Brasil a Constituição do Império.

Nesta Constituição, a ideia de um sistema nacional de educação, no seu art. 250, declarou que haveria no Império escolas primárias, ginásios, em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais. No texto outorgado havia referência à instrução primária gratuita a todos os cidadãos, pela criação de colégios e universidades, nos quais seriam ensinados os elementos das ciências, das belas letras e artes.

Vechia (2014) complementou:

Outorgada a constituição do Império em 1824, Art.179, ao tratar da educação, rezava o seguinte: “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a prosperidade, é garantida pela Constituição do Império” entre outras maneiras pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos e pela criação de colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letras e artes”. (Vechia, 2014, p. 82).

Esta ideia de educação trouxe presente a responsabilidade e dever do estado, que, acima de tudo, estava preocupado com uma reforma do ensino, dando-lhe um caráter moderno e nacional. Todavia o império estava passando por sérios problemas de ordem econômica, que acabaram afetando a construção da efetivação destes planos de educação para o país. Afora problemas de ordem de formação de pessoas capacitadas para a implantação do sistema nacional de educação, fazendo com que, em uma sociedade escravocrata, a clientela se reduzisse aos filhos dos “homens livres e abonados”.

Em 1823, na tentativa de suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster (de influência inglesa), ou do "ensino mútuo", pelo qual um aluno, adiantado nos estudos, seria o monitor, que ensinaria um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor.

De acordo com Bastos (2014),

A adoção do método mútuo assinala um momento significativo da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil, como parte do processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e consequente formação de cidadãos adaptados a essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico – pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres. (Bastos, 2014, p. 48).

Em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827, um projeto de lei propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores para nomeação. Propunha, ainda, a abertura de escolas para meninas.

Em 1834, em consequência da falta de recursos para que fosse possível dar vigência nacional ao aparelho do Estado, e para que este cumprisse com suas obrigações diante da educação escolarizada, foi decretado o Ato Adicional à Constituição, no qual constou a orientação que descentralizava a responsabilidade da União, decretando que as Assembleias Legislativas das Províncias (hoje, Estados), seriam responsáveis, então, por administrar a educação juntamente com os municípios. Completou Vechia (2014, p. 82): “O Art.10º, §2º da reforma constitucional conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária e estabelecimentos próprios a promovê-la”.

Desta forma, o Império transferiu a responsabilidade da instrução pública para as províncias que teriam de administrar a educação e, principalmente, provê-la. Mesmo com a descentralização, o ensino fundamental permaneceu no completo abandono, de tal forma que, ao final do Regime Imperial, o país tinha cerca de 85% da população analfabeta.

Por volta de 1850, o Império se consolidou sob o domínio dos senhores, cujas atividades produtivas estavam ligadas à exportação. Na educação, isso refletiu em uma considerada época fértil de realizações, contudo, este olhar de “época fértil” veio das camadas da sociedade que tinham acesso à educação, que se restringia, na sua maioria, aos municípios da Corte e o acesso a esses estudos era das classes privilegiadas da sociedade, as quais não tinham o interesse de transformar as estruturas educacionais de forma que estas viessem a atingir a população em geral.

Existiu um fato importante a ser mencionado sobre este período dos séculos XIX e XX, que foram as irmandades de negros católicos brasileiros. Essas irmandades ou sociedades de assistência e de ajuda mútua promoviam reuniões de negros católicos, e funcionavam em áreas urbanas, sendo criadas pelo Estado português, que dava permissão para que estes negros se

aglomerassem, mas, sob o controle da Igreja Católica. Alguns historiadores as consideraram como lugares de escolaridade.

Ressalta-se a ideia de Gonçalves sobre as irmandades:

Como muitos outros pesquisadores compartilhamos das ideias de que educação não se restringe à aquisição da escrita, menos ainda ao saber exclusivamente escolar. Colocaremos, aqui, o acento nos processos de educação para a cidadania. Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam lutar contra os preconceitos e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho. (Gonçalves, 2016, pp. 334-335).

Essas irmandades se proliferaram durante todo o Séc. XIX, estando espalhadas em todo o Brasil, mas, cada uma tinha sua identidade própria e um propósito específico como saúde, assistência a mutilados, assistência de materiais. De forma que não atuaram muito na escolaridade, mas, continuou Gonçalves (2016, p. 334) “contribuíram muito para preservar as tradições africanas”.

Estudos recentes revelaram que no Império, Séc. XIX, documentos achados nos autos judiciais, peças, documentos e cartas, guardadas pelas autoridades policiais, revelaram terem sido escritos por escravos.

Os pesquisadores tem localizados provas textuais de uma cultura escrita entre escravizados datadas dos inícios da colonização e do tráfico atlântico mas que se avolumam no século XIX. No último século da escravidão brasileira, e ganhando forma distintas de expressão, a escrita aparece algumas vezes em tratados políticos encomendados pelos escravizados na busca do reconhecimento de seus direitos; outras, na correspondência feita de próprio punho por escravos e forros, geralmente confiscada pela polícia, uma vez que o letramento era indício de atitudes e práticas suspeitas. (Wissenbach, 2018, p. 283).

De forma que, esporadicamente, em ambientes urbanos, o crescente movimento abolicionista, fazia questão de difundir suas ideias pelos jornais, folhetins, clubes de leitura, como também a elite, ocasionalmente letrava alguns ex-escravos para difundir suas ideias entre os negros. Da mesma forma, o clero letrava alguns dos seus escravos para o desempenho de alguma especificidade de função e a leitura da catequese.

Em meados dos anos de 1859, o Brasil passou de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma sociedade exportadora-urbana-comercial, enquanto que nos países como França e Inglaterra a sociedade configurava-se em industrial, em que as estruturas sociais eram

resultantes do capitalismo e necessitava de uma população com um maior preparo, ou seja, escolaridade mínima para as tarefas desse novo período histórico de produção.

No Brasil, como não havia estrutura de uma forma geral, a instrução básica continuava no império, constituída de aulas, de leitura, escrita e cálculo, restritas a poucos. A população mais instruída procurava a escolarização pelo seu caráter produtivo, a conotação do preparo intelectual estava na representação de uma oportunidade de ascensão social. Dos poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios, liceus, não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior para, assim, manter-se na classe média e alta do país.

O crescimento acelerado da classe média e a sua participação na vida pública, através das atividades intelectuais, militares e religiosas, criaram condições de se posicionarem conforme seus interesses, agora mais amplos, pela participação no aparelho do Estado. As duas últimas décadas do Império foram pontuadas por demandas políticas, religiosas e militares, sem esquecer-se da escravidão e abertura dos portos, demonstrando que o regime vigente não atendia às aspirações de um setor importante da população.

Algumas medidas do Império, como a Lei do Ventre livre de 1871, que como já colocado, onde todos os filhos de escravas a partir desta lei estariam livres. Ficava ao encargo do Senhor criar a criança até os oito anos, depois poderia vender a criança para o estado ou usar dos seus serviços até os 21 anos para que ela própria pagasse as custas da sua infância. No caso desta criança ser entregue ao estado bebê ou aos oito anos, o estado deveria encaminhar para Casas de Expostos, as quais, além do cuidado deveriam disponibilizar o letramento. No entanto, são poucas informações e pesquisas que se tem sobre estas instituições, e o que de fato era feito com a infância livre e abandonada da Lei do Ventre Livre.

Escreveu Gonçalves (2016):

As pesquisas que já estão em andamento sobre essas instituições certamente nos trarão informações interessantes quanto ao seu funcionamento, mas dificilmente poderemos dizer que elas responderam às necessidades educacionais das crianças negras. Em outros termos, a situação de abandono não foi por elas superada. (Gonçalves, 2016, p. 326).

As transformações na Europa, na segunda metade do Séc. XIX, marcada por transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, respingaram no Brasil que, para acompanhar esse movimento, precisava modernizar-se onde necessariamente provocaria transformações na forma de trabalho. E, essa forma de trabalho estava ligada diretamente ao trabalhador livre e pobre, e a educação dos filhos de escravos. Continuou Machado (2014):

Este relato revela que o debate sobre a necessidade e dificuldade de criar escolas não estava circunscrito apenas à Câmara dos Deputados, ele estava presente também na sociedade civil. Grande parte dos lavradores reunidos nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro (1988) e do Recife (1978) acreditava que a solução para a falta de braços, no Brasil, estava na “educação”. (Machado, 2014, pp. 93-94).

Os últimos anos do Império foram marcados pela mudança no processo produtivo, abolição da escravidão, trabalho livre, imigração, urbanização e questionamento do regime político.

Complementou Saviani ao citar Analette Schelbauer,

Difundiu-se a crença de que a libertação gradativa dos escravos deveria ser acompanhada da presença da escola para transformar “os ingênuos em os homens livres, parasitas da grande propriedade e da natureza pródiga, em trabalhadores submetidos às regras do capital”. (Schelbauer, 2014, p. 163, apud Saviani, 2014).

Acirrava-se o debate e a insatisfação pela precariedade do ensino de um modo geral, mas, especificamente, a urgência de se investir em um ensino público para as classes populares, devido às demandas de mercado por trabalhadores que se adequassem ao novo regime de produção.

De forma que nas províncias se instalavam discussões sobre a necessidade de escolarização, principalmente, para a população das chamadas camadas inferiores da sociedade. Seguiu Faria Filho (2016, p. 135): “Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar”.

O Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1878, veio ao encontro destes anseios de uma escola que possibilitasse a participação dos pobres, eliminando a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas. Mas, complementou Gonçalves (2016, p. 327): “O fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Porque não foi”.

E o autor informou que eram cursos oferecidos no período noturno. Em províncias contrárias à abolição, onde os negros livres ou escravizados não eram aceitos. Apenas os cursos dirigidos por abolicionistas republicanos aceitavam negros, e mais, se serviam destes cursos para propagar suas ideias republicanas e abolicionistas.

Cruz (2005, p. 27) fez uma contribuição importante, quando relatou que durante o Império, e mesmo na República, existia uma mobilização dos negros em “eles mesmos através de seus esforços letrarem o seus núcleos”.

No que diz respeito ao esforço do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade; ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito de 1821, em São Luís do Maranhão. (Cruz, 2005, p. 28).

Desta forma, entende-se que existia a preocupação dos negros em apropriarem-se do saber ler e escrever, mesmo que o alcance deste objetivo viesse pelos seus esforços individuais ou dentro dos coletivos de negros, livres ou escravizados. Escondido e silenciado, o não branco não participava da escola pública do Império. E acrescentou Cruz ao citar Cunha e Fonseca:

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. (Cunha, 1999, Fonseca, 2000, 2005, Apud Cruz, 2005, p. 29).

A elite brasileira, com as mudanças no processo produtivo, cobrou do Estado uma instituição escolar que dialogasse com outras instituições e estruturas sociais. Para esta demanda, o Estado imperial criou as escolas de primeiras letras, ou seja, como complementou Faria Filho (2016),

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as “classes inferiores da sociedade”, que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, ler, escrever e contar, não se imaginando por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. (Faria Filho, 2016, p. 136).

Todavia, o Império instituiu este modelo de ensino nacionalmente, em alinhamento com as necessidades deste novo modelo produtivo, para o crescimento da nação, ou seja, para Faria



Filho (2016, p. 148) o aspecto central, “aqui refere-se ao fato de que mais e mais vai-se afirmando o tempo escolar o qual, na sua especificidade, precisa estar em constante diálogo com os outros tempos sociais”. Mas, de qualquer forma, esta educação requerida não foi efetivada.

Saviani (Saviani, 2014, p. 168) completou: “Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica”.

Neste momento histórico, muitos fatores levaram ao acúmulo de insatisfações, não só da classe média, que se fez líder, e foi apoiada pela classe dominante do café, ecoando um clamor por mudanças do regime. Mesmo com a omissão da maioria da população, foi proclamada a República em 1889.

A primeira República (1889-1930) foi o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império. Em 1890, o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, inspirado nas ideias positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamin Constant. Mas, dois anos depois esse Ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Mesmo a República iniciando-se sobre a preocupação da construção de um sistema nacional de ensino, algumas questões exigiam soluções.

Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central; o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. (Saviani, 2014, p. 170).

De forma que as mudanças seguissem e a escola se modificou com as Reformas de Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como, também, a gratuidade da escola primária, institucionalizada pela constituição vigente. A escola então, segundo estas reformas, ficava organizada em suas categorias, 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A Secundária tinha a duração de sete anos.

No início da República existia uma preocupação com uma incorporação de uma educação estética que permeava uma homogeneidade cultural, como escreveu Veiga (2016, p. 406), “no contexto republicano era a tentativa de civilizar o povo”. Completou a autora: “A



presença da escola e suas manifestações simbólicas de civilidade, progresso, educação compõem exemplos de uma eloquente silenciosa da qual as crianças não poderiam escapar” (Veiga, 2016, p. 410).

A educação estética se ocupava, além dos preceitos da Escola Nova, também deveria ter uma arquitetura nova. Houve a proliferação de grupos escolares inaugurados por todo o país, com um ambiente que a representasse. Disse Veiga (2016, p. 411), “Nesse aspecto a ornamentação interna é fundamental, quadros, murais pintados com cores vivas, mobiliário, ... o cuidado com a disposição dos objetos”.

De qualquer forma, continuou a autora:

É conhecida a crise na educação dos tempos iniciais da república e nem sempre as práticas das elites buscaram superá-la. De qualquer forma, os monumentos, os palácios escolares foram erguidos, grupos escolares e escolas normais cada vez mais faziam parte do cotidiano das cidades, mesmo que grande parte da população estivesse fora dela. A educação tornou-se um símbolo integrado a república pela da crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças. (Veiga, 2016, p. 405).

Mesmo seguindo o modelo pedagógico de Comte, as reformas de Benjamin divergiam do mestre do positivismo, no que dizia respeito à idade de introdução dos estudos científicos, em que Comte não recomendava o ensino de ciências senão após os catorze anos, e a Reforma de Benjamin Constant incluía para a escola de 1º grau a aritmética, a geometria prática e na de 2º grau, que se iniciava aos 13 anos, além destas já citadas, a trigonometria e as ciências físicas e naturais.

Desta forma, existiam críticas a este modelo de ensino por não seguir fielmente o modelo positivista e, críticas também, por romper com a predominância literária em prol da científica.

Rui Barbosa, em 1882, comparando o desempenho brasileiro com o dos países Europeus e da América do Norte, constatou e publicitou o atraso educacional em que se encontrava o país.

Assim, a sociedade brasileira, em 1900, continuou a se modernizar com dependências culturais europeias e à custa de alianças com a burguesia internacional, em um ritmo crescente da população urbana, na qual uma minoria desfrutava da modernização que chegava às metrópoles, pelos acordos firmados, e a industrialização que vinha importada, enquanto a maioria da população, que vivia no campo, era mão de obra da lavoura cafeeira, produtora de riqueza e estava excluída da cidadania do país.

Devido ao pouco recurso destinado para investir na educação, a república optou por atender um número menor de forma melhor. Isso equivale a dizer que mais de dois terços da

população continuava a ser excluída da escola, por completo. A Constituição Republicana, de 1891, institui a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nos primeiros vinte anos deste século, inspirados nos ideais liberais, na crença do poder da educação, os sucessivos governos criaram numerosas Escolas Normais, de formação de professoras primárias, na esperança de combater o analfabetismo. Nesse período surgiu o movimento cívico-patriótico associado ao nome de Olavo Bilac que postulava o combate ao analfabetismo.

De forma que São Paulo assumiu a dianteira das reformas da instrução pública, com a criação de Escolas Normais para formar professores e, posteriormente, da instalação de Grupos Escolares que em seguida tornaram-se os princípios pedagógicos da Escola Nova; evidente que toda essa mudança estava alicerçada em vários intelectuais da época, como Caetano de Campos, Rangel Pestana, Fernando de Azevedo, Lorenzo Filho, dentre outros.

Assim, a Escola Nova, escreveu Saviani (2014, p. 174) levava a uma “mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizado”. Homogeneizando as classes, e continuou Saviani (2014, p. 175), “no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das Elites”. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.

O certo é que ao longo da Primeira República, além das ideias pedagógicas protagonistas na história, estavam presentes correntes de ideários pedagógicos da perspectiva do trabalhador /operário. Esses ideais eram provenientes do movimento operário europeu que desembarcou com imigrantes no Brasil. Destes são fundados partidos, imprensa, jornais, revistas, centros socialistas, anarquistas e comunistas. Onde, de formas diferentes, reivindicavam o ensino popular gratuito e laico e técnico-profissional; criticavam a inoperância governamental, no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e bibliotecas populares.

Os movimentos políticos referentes à organização dos anarquistas, socialistas e comunistas foram severamente repreendidos pela polícia e o estado brasileiro. Então veio a Revolução Russa e seus desdobramentos mundiais.

Para Saviani (2014, p. 184): “A orientação da III Internacional afastou, então, a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. Cada país deveria conduzir o seu processo revolucionário segundo as peculiaridades próprias”.

Mesmo com manifestações e conceitos de ensino diversos, o modelo da Escola Nova de São Paulo, pela sua eficiência e rendimento, foi se replicando para outros estados da nação, mas, sempre sem ter o alcance às classes populares.

Sendo, na República, a educação configurada por inúmeras reformas que oscilavam entre a influência humanista clássica e a realista, ou científica, tendo uma inconstância e falta de coordenação que resultou em números assustadores, demonstrados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Índice de Analfabetos da população brasileira, para pessoas de todas as idades

	1890	1920
<b>População total</b>	14.333.915	30.635.605
<b>Sabem ler e escrever</b>	2.120.559	7.493.357
<b>Não sabem ler e escrever</b>	12.213.356	23.142.248
<b>% de analfabetos</b>	85%	75%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil, Ano V, 1939-1940, p.87.

Pode-se observar que, em 1890, o índice de analfabetos no país era de 85% e trinta anos depois, em 1920, ele caiu apenas para 75%, para pessoas de todas as idades.

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo, explicou Ribeiro (1992, p. 75) em uma base urbana comercial desde a segunda metade do Séc. XIX, “o analfabetismo passa a se constituir em um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração neste novo contexto social”.

O Séc. XX iniciou requerendo respostas concretas para o desenvolvimento efetivo do país. Escreveu Saviani (2014, p. 177): “Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”.

E, neste tempo, as irmandades tornaram-se embriões do que seriam organizações negras de luta. No início do Séc. XX escreveu Gonçalves (2016, p. 336): “Tanto os documentos quanto os registros de algumas entidades negras testemunham manifestações contra a discriminação e o preconceito raciais, ainda que de forma minoritária, em prósperas regiões urbanas: Porto Alegre, Santos, Rio de Janeiro, Recife”.

Continuou Gonçalves (2016, p. 336), “mas foi na cidade de São Paulo que o movimento assumiu proporções imensas”. As entidades negras, de caráter recreativo e cívico, eram mantenedoras em suas dependências de cursos destinados a crianças e jovens. E, tinham como costume batizar com nomes de personagens abolicionistas ou datas significativas a comunidade negra, destacando assim a raça negra com o objetivo de aumentar a autoestima do povo negro.

Destes efervescentes discursos, e com os intelectuais da época, enty parafraseando Saviani (2014, p. 177) com a preocupaçy de “transformar indivíduos ignorantes em cidadyos esclarecidos”, nasceu a Associaçy Brasileira de Educaçy (ABE). Saviani (2014, p. 229) destacou que: “A ABE firmou-se como rgyo apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educaçy, independente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posiçes políticas”.

No ano de 1924 foi criada a ABE que reunia nomes de educadores brasileiros, como Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme. Essa entidade fomentou mudançs na educaçy e, posteriormente, criou o “Manifesto dos Pioneiros da Educaçy Nova” (1932). Conforme Ribeiro (1992, pp. 97-98), em seu livro, descreveu um esboço do programa da Educaçy Nova ao qual segue:

I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme necessidades brasileiras, as novas diretrizes econmicas e sociais da civilizaçy atual (refere à 1932) e os seguintes princípios:

- a) A Educaçy é considerada em todos os seus graus como uma funçy social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperaçy de todas as instituiçes sociais;
- b) Cabe aos estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com o princípio e as normas gerais estabelecidas na Constituiçy e em leis ordinárias pela Uniçy, a quem compete a educaçy na capital do país, uma açy supletiva onde quer que haja deficiência de meios a açy fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educaçy;
- c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educaçy integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidçes naturais; única para todos, e leiga, sendo a educaçy primaria (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18anos e a gratuidade em todos os graus.

II. A Organizaçy da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, com escola para o povo, nyo preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum ( 3anos), as seçes de especializaçy para as atividades de preferència intelectual ( humanidades e ciências) ou de preferència manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extraçy de matérias-primas);
- b) Industriais e profissionais (elaboraçy de matérias-primas);
- c) de transportes e comércio (distribuiçy de produtos elaborados): e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V. Criação de Universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas, que possam exercer a tripla função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- b) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

VI. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos municípios.

VII. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado, na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:

- a) para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médicos e dentários escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicos escolares, colônias de férias e escolas para doentes), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios);
- b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares etc.);
- c) para a articulação da escola com o meio social (círculo de pais e professores, conselhos escola âmbito interestadual e internacional de alunos e professores);
- d) e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

IX. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

- a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
- b) estudados, analisados e medidos cientificamente e, portanto, rigorosamente controlados no seu resultado;
- c) e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o Jardim de Infância à Universidade, em vista da seleção dos melhores, e, portanto o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciais e escolas especiais) (Ribeiro, 1992, pp.97-99).

Diante da complexidade do Manifesto, em 1934, a Constituição se apropriou destas ideias num capítulo específico sobre a educação.

As reformas educacionais aconteceram, advindas de muitos pensadores, que procuravam estabelecer a estrutura e o funcionamento do ensino básico e superior, como a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadavia Correia (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luís Alves (1925). E, estas não ficavam no âmbito federal, também figuravam nos estados, destacando-se a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927) e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

O ambiente nacional de discussões sobre educação, somando-se as Reformas, os debates da ABE e as indagações promovidas pelo jornal "O Estado de S. Paulo", em 1926, dirigido por Fernando de Azevedo, contribuíram para o debate teórico das questões da educação e, complementou Carvalho (2016, p. 247) "Ao trabalho como princípio unificador do sistema educacional".

Entre 1931 e 1937 existiu um embate entre ideias que construíam a determinação de grupos diferentes em um objetivo comum, a construção de princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. Nesses embates, que aconteciam em congressos e em conferências, duas orientações ficavam bem claras. A tradicional, representada pelos educadores católicos que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação separada e diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família na educação. E o segundo grupo, que representava as ideias novas e que defendia uma educação laica, com coeducação, gratuidade e a responsabilidade pública sobre a educação. Ambos os grupos eram veementemente contrários a um monopólio da educação, pelas ideologias dos grupos comunistas (esquerda) ou fascistas (de direita).

Os educadores, naquele momento, defendiam que o indivíduo teria direito à escola pública, gratuita e leiga. Esta era a Escola ideal, sem imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa, quer seja de ordem política, cabendo ao indivíduo fazer sua opção.

Após os anos 1920, as forças do capital e as questões internacionais desalinham as duas vertentes da educação que trabalhavam em uma discussão de comum objetivo, o melhor para escola no Brasil. Iniciou-se, então, o combate entre as duas vertentes. A escola tradicional iniciou sua luta contra o "mal definido" como comunismo. E juntamente a esse combate nasceu uma tendência política com a função principal de evitar manifestações, as quais fossem



contrárias às ideias postas pela tradição da elite. O modo de fazer isso era através de um controle autoritário das classes sociais, em que o estado era dirigido pelas elites e seus paradigmas.

Este grupo teve certa adesão dos setores médios da população por sua insatisfação pelo domínio oligárquico, mas, o temor maior era pela expansão do movimento comunista no plano internacional e com seus reflexos na sociedade brasileira.

Em 1934, foi promulgada a nova Constituição, a segunda da República, que trouxe pontos contraditórios, demonstrando o reflexo do momento histórico que, dentro do contraditório, atendeu às reivindicações dos grupos tradicionais católicos e dos reformadores representantes da escola novista. Mas, esta Constituição deu ênfase à educação, conferindo um capítulo para o assunto. Confiava-se, a partir de sua promulgação, em uma política nacional de educação, atribuindo à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e de fixar o plano nacional de educação. Complementou Saviani (2014, p. 196): “Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de se tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”.

Aos estados, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitando as diretrizes definidas pela União. Estabeleceu, também, que ao governo federal caberia fixar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e, coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país.

A Constituição de 1934 instituiu, também, o Conselho Nacional e Estadual de Educação, determinando a aplicação de nunca menos que 10% da parte dos municípios e nunca menos que 20% da parte dos estados, da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais, reconhecendo, assim, a educação como direito de todos. Entretanto, com todas essas mudanças, em caráter de resultados, os números, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por mais que houvesse avanços ainda era pouco, se observado o universo populacional (Tabela 2).

**Tabela 2** – Crescimento da população total do país, número de matrículas gerias e número de conclusão de curso

	1932	1935	1938
<b>População total</b>	39.152.523*	41.560.147*	44.115.825
<b>Matrícula Geral</b>	2.274.213	2.438.977	3.479.436
<b>Conclusão do Curso</b>	148.445	202.192	288.636

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil Ano V 1939-1940, p.711.

\*Fonte: Anuário Estatístico do Brasil Ano II 1936, p.62.



Nos turbulentos anos históricos brasileiro, de 1934 a 1937, dentro de um quadro de correlações de forças, foram inseridas as denúncias dos educadores católicos, de que as ideias liberais burguesas dos educadores, as escola-novistas, representavam os princípios comunistas na reorganização da educação brasileira.

Assim, as teorias educacionais tinham seus embates, mas, ambas não se preocupavam em analisar que existia um transplante cultural de uma teoria para uma realidade diferente aos países em que tinham se originado, sem um entendimento de seus propósitos.

A escola tradicional demonstrou, claramente, a quem serviam os seus propósitos, como supracitado, já a escola novista vinha dos movimentos europeus e norte-americanos, defendia, por meio de seus estudiosos, argumentos de que o Brasil era, temporalmente, um país que se preparava para a industrialização. Sendo esta teoria educacional impregnada de relações para atender às questões desta sociedade industrializada, de sociedades capitalistas avançadas, demandas as quais o Brasil engatinhava para atender, ao passo que o horizonte destes países era outro.

Desta forma, escreveu Ribeiro (1992, p. 111) “o olhar se volta para o processo de transformação das sociedades europeias, que se dá pelo conflito da burguesia com a sociedade feudal, criando as bases da sociedade capitalista”. Com fins semelhantes, ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA) um processo de rompimento com a situação periférica. Todavia, em oposição a esse cenário de transformações, no Brasil não houve esse rompimento, quiçá, até, um enfrentamento, dessa situação periférica. Sendo assim, o fato dos processos constituídos se mostrarem diferentes, qual a probabilidade de uma teoria educacional idêntica sem adaptações ter êxito em sociedades diferentes? Pode, ainda, lembrar-se do fato fundamental desta sociedade que era dividida em termos de condição humana, entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção. Assim, a condução histórica levou esta constituição de 1934 a ter uma duração de um ano, seguida do Golpe de Estado, se instituindo assim o Estado Novo.

Em consequência do golpe foi outorgada uma nova Constituição, a de 1937, que, no tocante à educação manteve alguns princípios anteriores e deu ênfase ao trabalho; manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, em modo obrigatório. Deu providência ao programa de política nas escolas, em termos do ensino pré-vocacional e profissional, ou seja, as escolas técnicas, início dos Institutos Federais, que se destinava às classes menos favorecidas, sendo este o primeiro dever do Estado. Estabelecendo, assim, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado. Ou seja,

Isto equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representara a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do grupo (Ribeiro, 1992, p. 115).

Desta forma, ficou explícito que a orientação política-educacional capitalista preparou um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. Sendo que essa orientação não visava contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, no qual, grifo da lei, se destinava para “as classes menos favorecidas”, no intuito simples de resolver o problema das demandas econômicas sem uma intenção social.

E, neste momento histórico, o Movimento Negro (MN) foi se fortalecendo e reivindicando suas demandas, tendo a educação como prioridade primeira de forma que Gonçalves (2016, p. 340) destacou: “Criaram (...) uma imprensa ativa e militante e passava a incentivar atitudes de autonomia, apelando para o esforço de cada um, para a responsabilidade do próprio indivíduo no seu sucesso ou fracasso e defenderam a educação como instrumento de ascensão social”.

Entretanto, faz-se primordial que se caracterize o que seria MN, segundo Lima (2017, p. 24), movimento esse compreendido como as “diversas formas de organização de negros e negras que historicamente tem lutado contra a exploração, exclusão, social, política, e econômica”. Completa Barbosa (2018),

Em nosso entendimento, historicamente analisando, o Movimento Social Negro Brasileiro possui um caráter e significado político que extrapolam e ampliam tudo que se possa pensar definir sobre uma visão acadêmica e restrita dos movimentos sociais ou seja, em nossa concepção, perpassa tanto pelo modelo clássico, como os de classes ( movimentos operário-sindical), organizados estritamente a partir do mundo do trabalho, quanto pelos modelos denominados “novos movimentos sociais” ( indígenas, feministas, homossexuais, ambientalistas, pacifistas, imigrantes, Sem Terra, Sem Teto, consumidores, ativistas antiglobalização etc.) que se tornaram uma visão quase generalizada no ambiente acadêmico a partir dos anos 1960. Independente da época histórica em que se organizou a sociedade brasileira – períodos colonial, imperial e república – quando remetemos nossa atenção para o significado político do Movimento Social Negro Brasileiro, hipoteticamente, é possível perceber que ele é junção de tudo isso, Isto é, possui um caráter historicamente político tanto dos elementos de movimentos sociais tradicionais como dos contemporâneos (Barbosa, 2018, p. 60).

Desta forma, entende-se que a luta do MN contra o racismo nasceu antes de 1888. Mas, foi no Séc. XX que ela tomou corpo em núcleos politicamente organizados, reivindicando, em vários campos sociais, a construção de políticas de combate à desigualdade racial existente no país.

O MN discute não apenas a exclusão do negro do sistema de ensino no Brasil, mas, o modelo de ensino que o país oferece aos que estão no sistema, mesmo sendo esses negros e não negros.

Complementou Lima (2017):

A primeira contribuição refere-se à denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade. A segunda contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. A terceira contribuição refere-se à centralidade da cultura. Os negros trouxeram para a escola a reflexão de que além de sermos seres cognitivos, somos também seres culturais (Lima, 2017, p. 34).

De forma que o MN questionava a forma como a escola ensinava; onde a cultura escolar não levava em conta a formação do povo brasileiro, e a imagem dos negros e dos índios era algo estereotipado, dentro de um entendimento hierarquizado no padrão do determinista biológico, e silenciava qualquer informação vinda da ancestralidade de grupos étnicos diferentes do branco, definindo como cultura somente aquela oriunda da Europa.

A Constituição de 1934 fortaleceu a nacionalização da educação. Saviani, na sua análise sobre a produção de Fernando de Azevedo, um dos intelectuais da Escola Nova, em que a educação nacional se inspirava neste tempo, considerou:

Nessa obra fica explicitamente declarada a filiação à Escola Nova, tanto da reforma como de seu autor. E no capítulo IV, “A renovação e a unificação do sistema educativo”, da terceira parte de a cultura brasileira, faz-se a apologia do movimento renovador, ao mesmo tempo em que se exalta a nova política educacional do Estado Novo (Saviani, 2014, p. 210).

Este cuidado do Estado Novo em nacionalizar é importante frisar, pois se rememora o que já foi dito anteriormente, foi onde se alinharam a educação e a construção de símbolos e signos nacionais em um movimento de embranquecimento da cultura brasileira e sua solidificação e proliferação pelas escolas.

Ainda, no Governo getulista, foram introduzidos o ensino profissionalizante e a mudança do ensino secundarista, com a reforma Capanema, que replicou a forma dos regimes nazifascistas na organização escolar, tendo como foco a formação para a indústria e o comércio.

A escola moderna foi um lugar de brancos que ensinava para brancos, onde a maioria dos alunos era de brancos e anotou Gonçalves (2016, p. 342): “nessas escolas o negro minado por terríveis insinuações carregadas de preconceitos se afasta de outros negros menos

favorecidos”. De forma que a escola apresentava-se como possibilidade de mobilidade social em um sistema perverso. A Frente Negra Brasileira, em São Paulo 1936, com um trabalho socioeducativo e cultural, mobilizou-se com um programa estruturado em três eixos: agrupar, educar e orientar.

Em 1944 foi fundado no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), para atuar como grupo preocupado, dentre outras coisas, na formação e educação do povo negro, onde suas bases estão nas pessoas das favelas, das periferias. Nascimento (2016) considerou que o TEN teria como objetivos básicos:

Resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceitos à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. Através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c. Erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete; d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleque levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joãos e lacrimogêneas Mães Pretas; e, desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudos sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, e assim por diante, cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (Nascimento, 2016, pp. 160-161).

Com esta riqueza humana o TEN, disse Nascimento (2016, p. 162) “educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra”. Assim sendo, o TEN não separava o palco das atuações políticas, promovendo discussões. E mais, foi o responsável pela Convenção Nacional do Negro (São Paulo e Rio de Janeiro, 1945-1946), o 1º Congresso do Negro Brasileiro (Rio de Janeiro, 1950). E, a partir deste exemplo, outras tentativas de organizar os movimentos negros foram se replicando em outros estados.

A maior crítica dos movimentos negros neste tempo estava além do racismo como fato instalado, a crítica ao sistema educacional brasileiro, o qual funcionava como um aparelho de controle numa estrutura discriminatória de difusão da cultura “certa”. Escreveu Nascimento (2016, p. 113) “em todos os níveis de ensino brasileiro, constitui um ritual de formalidade e da orientação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos”.

Desta forma o que se tinha era a preocupação de qualificar o operário. Escreveu Gonçalves (2016, p. 341) “Aos negros só foi possível a qualificação porque não estavam isolados, abandonados à própria sorte. Contavam com outro tipo de solidariedade: a de classe”.

Em 1946 foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, com o término do Estado Novo, e assumiu, então, o Presidente Gaspar Dutra. Nesta constituição, a educação reafirmou os princípios da democratização, reiterando a gratuidade do ensino primário para todos e o ensino posterior ao primário, a ser gratuito para todos que provassem faltas ou insuficiência de recursos. O ensino religioso constou como facultativo, de acordo com a confissão do aluno. Além disso, referente aos recursos mantenedores para educação, estabeleceu o princípio de que, anualmente, a União deveria aplicar nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ela também fixava a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino.

Em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou o primeiro Projeto de LDB, que só seria sancionada em 1961, depois de longo estudo em que predominaram os debates entre duas disposições: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. A LDB, de 1961, acabaria conciliando essas duas posições num texto ambíguo.

Com a aprovação de LDB se concretizou o princípio das políticas educacionais nacionais e junto a esta, a criação de vários órgãos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1939), o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 1951), a Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), a Comissão de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), bem como outros de caráter suplementar e provisório, de iniciativa oficial ou particular.

No período de redemocratização da vida nacional, que vai de 1946 a 1964, desenvolveram-se vários movimentos populares em defesa da educação, que motivaram sucessivas campanhas: a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, a de Erradicação do Analfabetismo, a de Educação de Adultos, a de Educação Rural, a de Educação do Surdo, a de Reabilitação dos Deficientes Visuais, a de Merenda Escolar e a de Material de Ensino.



Seria possível, de forma simplificada, entender que, na Primeira República e mesmo ao longo do Séc. XIX, a preocupação era acabar com o analfabetismo com a implantação de uma instrução popular, através de escolas primárias. A partir dos anos 1960, a erradicação do analfabetismo assumiu outro significado. Isso se constrói por uma via política. Ou seja, este povo, enquanto analfabeto, será impedido de votar e de ter representação política. Complementou Saviani:

Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo ajustá-lo à ordem existente (Saviani, 2014, p. 317).

Logo nasceram movimentos em todos os lugares, grupos populares, movimentos populares, de ordem civil e também católica, com o objetivo de alfabetizar. Escreveu Saviani (2014, p. 318) “pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo”.

No final da década de 1950 e início da década de 1960 o debate educacional intensificou-se, com uma intensa experimentação e renovação educativa. O êxito dos Centros Populares de Educação na Bahia, e outros movimentos com sucesso, no Nordeste, para a solução do analfabetismo, o método Paulo Freire, que se propunha a alfabetizar um adulto em quarenta horas. Em 1963, o então Presidente da República, João Goulart, impressionado com a eficácia do método estendeu-o para todo o país, na esperança de alfabetizar a nação brasileira.

O MN, também nos anos 1960, tomou outras vias de luta, que até então ficaram relacionadas com assuntos dos trabalhadores. O MN passou a ter um posicionamento que referia também ao bem estar social, às conquistas de melhores condições de saúde, educação. Para tanto surgiram jornais escritos por negros, que publicaram denúncias de racismo e violência social.

De forma que a LDB, de 1961, segundo explicou Dias (2005, p. 52), “mesmo diante do embate da escola pública e privada, o texto da LDB defende a escola pública, para todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças”, portanto, contrária à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.

No ano de 1961 foi aprovada a Lei nº 4.024 (LDB/1961), a qual especificou, em seu Título I, dos fins da educação: “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de

convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. De forma que Dias (2005) analisou que:

Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (Dias, 2005, p. 53).

No ano 1964 aconteceu o golpe militar que interrompeu esse ambicioso projeto, levando Paulo Freire e muitos outros ícones da educação e da política ao exílio. Saviani escreveu que a ruptura se deu no nível político e não no âmbito socioeconômico. Continuou Saviani (2014, p. 364), “as Forças Armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições”.

E a educação do país tomou outros rumos com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com brasileiros fazendo acordos com *United States Agency International for Development* (USAID) para implantação de modelos de ensino Norte Americano de desenvolvimento.

Desta forma, iniciou-se o treinamento de professores para propagar este modelo de educação. Saviani (2014) anotou:

Pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir (Saviani, 2014, p. 343).

As mudanças afetariam tanto o ensino básico quanto o ensino superior. Dias (2005, p. 54) anotou que no texto da lei, “as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61”. E mais, o ensino básico passaria a se chamar de 1º e 2º graus, com uma base tecnicista e burocrática, comprometendo diretamente a educação pública. O regime militar voltou com a disciplina de Educação Moral e Cívica, de caráter obrigatório, em todos os graus e níveis de ensino até mesmo na pós-



graduação. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi considerada um movimento subversivo e “substituída” pelo Diretório Nacional dos Estudantes.

Neste período, houve a expansão das universidades, criando o vestibular classificatório. Também foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para a erradicação do analfabetismo, mas, foi substituído pelo Projeto Educar, por problemas de denúncia de corrupção, sendo os dois ineficientes estatisticamente em seus propósitos. Em 1970, o índice oficial, conforme o IBGE, de analfabetos existentes no Brasil era de 32,05%. Em 1980, o censo do IBGE registrava, ainda, uma alta taxa de analfabetismo, 25,5% entre pessoas de 14 ou mais anos de idade.

A base pedagógica do Regime Militar era a pedagogia tecnicista que consiste em um sistema no qual a educação proporciona um eficiente treinamento para a execução das variadas tarefas demandadas continuamente pelo sistema socioeconômico capitalista em que o país estava inserido.

Ou seja:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objeto e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (Saviani, 2014, p. 381).

Na década de 1970, já instalada a educação tecnicista no Brasil surgiram estudos, oriundos das pós-graduações que analisavam as contradições da sociedade brasileira. Desta forma criticando esta educação dominante, colocando em evidência as funções reais da política educacional, diferentes do discurso político-pedagógico oficial. Este conjunto de estudos foi batizado de “tendências crítico-reprodutivistas”. Completou Saviani (2014):

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (Saviani, 2014, p. 393).

Sendo assim, estas teorias participaram do movimento anti-hegemônico, mas, como explicou Saviani (2014, p. 401) “elas são teorias sobre educação e não teorias da educação”, ou seja, não têm uma função prática educativa.

Também nos anos setenta do Séc. XX surgiu o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNCDR). Este, segundo Lima (2017, p. 44), “construído a partir de um ato de protesto pelas mortes de trabalhadores”, mas, que junto a este protesto se iniciaram vários outros no cenário público brasileiro, reivindicando direitos, já no final do regime militar.

A partir dos anos 1980 havia um movimento preocupado com a construção de teorias que rompessem com esta pedagogia hegemônica e que se articulassem com os interesses das minorias. Para tanto, foram sendo criadas associações e entidades, que aglutinavam esses interesses dos professores dos mais diversos níveis de ensino e das mais diversas especialidades e habilidades pedagógicas. Exemplos destas entidades foram: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outras.

De modo que a década de 1980 foi marcada por um processo organizatório sindical dos professores de todas as modalidades de ensino no país inteiro.

Depois de um período de 21 anos de regime militar no Brasil, em 1985 o país retomou a democracia. Escreveu Saviani (2014, p. 414) a transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura”. Tendo como estratégia da conciliação a transição democrática deveria garantir, desta forma, a continuidade da ordem socioeconômica.

A década de 1980 se iniciou com uma herança pesada de um sistema de ensino direcionado ao mercado capitalista e às exigências internacionais, que para alguns entendidos em educação foi considerada uma década perdida. Registrando uma escola inflada, com propostas, de gestão democrática na educação, advindas de uma sociedade que se relacionava aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos reivindicatórios de participação na sociedade, em todas as esferas.

Nesse contexto, certa ambiguidade vinha à tona nas ideias pedagógicas contra hegemônicas, de forma que a heterogeneidade era posta indo desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela fundamentação marxista e concepções libertadoras. Levando grupos e entidades a se organizarem na produção de estudos que analisassem a educação nos textos constitucionais. Assim, o governo criou uma Subcomissão de Educação Constituinte, na qual estavam presentes duas forças antagônicas, uma em defesa da escola pública e gratuita e outra, das escolas confessionais e privadas. Por fim, em 22 de setembro de 1988, foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte a Constituição de 1988. Dentre

outras providências, trouxe, em seu Art. 205, a educação como um direito de todos e como dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apesar dos debates sobre a reorganização dos trabalhadores em educação, da preocupação com a educação, a qualidade de ensino deteriorou-se, fato apontado pelos índices de evasão e, sobretudo, de repetência. Segundo Gadotti (1997, p. 4), “os números correspondem a 44% dos alunos que terminavam as oito séries do ensino fundamental e para isso são necessários 11,4 anos em média e apenas 3% concluem a oitava série sem nenhuma repetência; a maioria, 65% dos alunos, terminava só a quinta série”.

Nesta ebulição de pedagogias contra hegemônicas, os obstáculos postos, sobretudo, pelo caráter de transação pelo alto, característica escolhida pela elite e militares na forma que a transição democrática se deu, os esforços dos partidos de esquerda em implantar em seus governos municipais e estaduais uma política educativa “de esquerda” foi frustrante. E mais, concluiu Saviani (2014, p. 423): “Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo”.

Nos anos 1990 principiaram debates sobre a descentralização da educação e a definição de atribuições de cada instância federal, estadual e municipal. Mas, para além disso, a educação e o mundo sofreram transformações de paradigmas profundos, no que tange ao entendimento da vida como um elemento complexo, constituído do social, político, econômico, cultural, educacional, e que todos estes elementos são relevantes no desenvolvimento de um país.

A lógica da escola que vinha de 1970, a pedagogia tecnicista, onde a formação do aluno como capital humano iria suprir a demanda do mercado, foi substituída por outra lógica. A década de 1990 se iniciou com um método de produção que, cada vez mais, usava a automação, reduzindo a mão de obra ou capital humano, podendo, em certas circunstâncias, ser dispensado. E, o que se tem é um afinilamento de menor número de capital humano, mas, com mais especialidades dentro de especificidades da produção. Inaugurando a Pedagogia da exclusão.

Para Saviani (2014)

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhe terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se

com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis, Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (Saviani, 2014, p. 431).

Desta forma, a educação nos anos 1990 foi vista como elemento preponderante para o desenvolvimento econômico, instituindo a pedagogia do excludente, do aprender a aprender (onde o profissional da educação ou geral tem de sempre estar se atualizando) e da qualidade total (que cobra eficiência e eficácia na produção). Sendo a Educação prioridade para as políticas internas, bem como, passaram a existir pressões mundiais, preocupadas com o índice de desenvolvimento de países “como” o Brasil.

É importante lembrar da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), realizada em 1990, que definiu um amplo conjunto de desafios para vários países ao redor do mundo, que foram sendo enfrentados de modos diversos pelos sistemas educacionais destes. Este chamamento global à ação foi renovado em 2000, na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), quando as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, considerando os desafios de um novo milênio. As conferências tiveram como metas principais: Jomtien - 1990 - Necessidades Básicas de Aprendizagem; Dakar - 2000 - Primeira Infância, Educação Primária, Habilidade de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Paridade de Gênero.

Estiveram em Dakar, Senegal, 164 países, presentes no Fórum Mundial de Educação, onde assinaram um compromisso de agenda comum de Políticas de Educação para Todos (PET), visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável.

Foram assumidos, então, seis objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015, quais sejam:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem, apropriada a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;

V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e, V. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (Unesco, 2001, pp. 8-9).

O Brasil, a partir do pacto no Marco de Ação de Dakar, juntamente com outros países lá presentes, passou a ter metas a cumprir até 2015. Essa ação resultou em mudanças no perfil das políticas públicas desenvolvidas no período.

O Brasil, em 2000, apresentou uma organização do sistema educacional instituído, segundo a Constituição Federal (CF) de 1988, pautado na educação, se fazendo como um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo que a oferta pública fosse organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito foi considerado um direito público, subjetivo, tendo o Poder Público responsável pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º).

Conforme a legislação brasileira, a educação escolar possui dois níveis de ensino: a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior. Segue o Quadro 2, com a estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, conforme a Lei nº 9394/1996.

**Quadro 2** – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9394/1996

Níveis	Etapas	Duração (anos)	Faixa Etária (anos)
<b>Educação Superior</b>	Ensino Superior	Variável	Acima de 18
<b>Educação Básica</b>	Ensino Médio	3	15 – 17
	Ensino Fundamental	9	06 – 14
	Educação Infantil- Pré-escola	2	04 – 05
	Educação Infantil- Creche	3	0 – 03

Fonte: Elaboração própria, a partir da LDB/1996

A educação brasileira tem, ainda, as modalidades de ensino, que consistem em formas de educação que se fazem presentes na oferta escolar e dependem das demandas e necessidades, que são específicas de cada lugar. Elas permeiam os níveis e etapas da educação para uma melhor eficácia, dentro da conjuntura regional, em que se apresenta, como em lugares, em um país, de grandes dimensões geográficas. Estas são: Educação Especial, Educação Profissional, Educação a Distância (EaD), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e a Educação do Campo. O Quadro 3 mostra a articulação entre as etapas da educação e as modalidades. É importante ressaltar que a Constituição Federal assegura direitos políticos, culturais, educacionais e linguísticos aos Povos Indígenas, regulamentados na Lei nº 9.394/1996 e nas normatizações do Conselho Nacional de Educação.

**Quadro 3** – Modalidades de Ensino – Lei nº 9.394/1996

Níveis	Etapas	Nível	Quanto à Formação
<b>Educação Superior</b>	Ensino Superior	Pós-graduação	Lato Sensu (certificado) Stricto Sensu (diploma)
		Graduação	Bacharelados (diploma) Licenciaturas (diploma) Tecnólogos (diploma)
<b>Educação Básica</b>	Ensino Médio		
	Ensino Fundamental		
	Educação Infantil- Pré-escola		
	Educação infantil- Creche		

Fonte: Elaboração própria, a partir da LDB/1996



A Tabela 3, a seguir, mostra a distribuição das matrículas, dos níveis e das modalidades de ensino para o ano de 2013.

**Tabela 3** – Distribuição da matrícula, por nível de ensino, e participação da rede pública do Brasil - 2012 e 2013

Nível/Etapa/ Modalidade de Ensino	Matrícula Total	Rede Pública	% Rede Pública
Creche	2.730.119	1.730.870	63,4
Pré-Escola	4.860.481	3.643.231	75,0
Ensino Fundamental	29.069.281	24.694.440	85,0
Educação Especial	843.342	664.466	78,8
EJA	3.772.670	3.623.912	96,1
Ensino Superior (graduação)*	7.037.688	1.897.376	27,0

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar 2013.

\* Fonte: Dados do Censo do Ensino Superior 2012.

Na Educação Básica, há uma descentralização oficial das obrigações da União. Os Municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil (0 – 5 anos) e de Ensino Fundamental (6 – 14 anos), sendo esta última etapa compartilhada com os Estados, os quais são também responsáveis pela oferta de Ensino Médio (15 – 17 anos). A União exerce função supletiva e redistributiva para toda a Educação Básica, o que consiste na ocorrência de desigualdades educacionais entre unidades federadas, redes e escolas. A União deve exercer papel complementar na promoção da equidade, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Assim, a União é responsável por formular as normas, redistribuir verbas, e conforme a função supletiva do art. 211, §1º: “A função supletiva da União, exercida mediante assistência técnica e financeira, faz-se em matéria educacional – para todos os níveis”.

Importante registrar que alguns marcos legais deram suporte às mudanças das últimas décadas no país como o fortalecimento do financiamento da Educação Básica, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07, que contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade. Outra mudança importante foi a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14

anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016.

Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014), em 1989, o contexto da educação no Brasil era que a população na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) atingia 82,2%, enquanto que o atendimento à população de 0 a 6 anos, era de 15,3%, e o da população de 15 a 19 no ensino médio, era de 16,5%. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, por sua vez, estava em 18,8% (1989). Esses números, juntamente com os compromissos internacionais assinados, incentivaram medidas para a mudança deste cenário, dentre os quais pode-se citar o Compromisso Nacional de Educação para Todos (mai./1993) e o Plano Nacional de Educação para Todos (1993).

Nesta nova pedagogia completou Saviani (2014, p.438) “a escola move-se no intuito de adequar o perfil do indivíduo trabalhador/cidadão, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”.

Realizou-se, ainda, a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), com grande repercussão e participação de educadores de todo o país. Em 1996, dois importantes dispositivos legais foram aprovados, o primeiro deles foi a LDB Lei nº 9.394/1996, que consolidou um novo arcabouço de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96. Ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação, nesta etapa da Educação Básica, abriram-se caminhos para importantes mudanças que ocorreriam no país desde 1995.

Dias (2005, p. 55) fez uma análise minuciosa sobre as LDBs e descreveu que “mesmo havendo avanços na educação o tema que condena o preconceito de raça escrito na LDB 4.024/61 foi retirado da LDB 9.394/96”. A autora considerou que esta constituição não trata especificamente da questão raça, mas, o capítulo VII, Da Educação Básica, no art. 38, inciso III, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: “III - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Esta lei também assegura às comunidades indígenas, no capítulo IX, Do Ensino Fundamental, art. 48, inciso I, a utilização de suas línguas nativas e processos próprios de aprendizagem. E complementa, no Capítulo XV, dedica-se, do Art. 88 ao 90 (Da Educação para Comunidades Indígenas), a estabelecer diretrizes para a educação dos índios, prevendo, inclusive, a participação das comunidades organizadas na construção dos programas. Dias (2005) analisou:

Essa presença da questão de raça tratando da questão indígena é resultado do diálogo estabelecido com a sociedade civil e interlocutores internacionais. Além disso, os indígenas, fortemente organizados para atuar no processo da Constituinte de 1988, levam parte dessa pressão até o processo da LDB, constituindo ambos os processos marcos de grandes avanços, para os indígenas. Obviamente, a abordagem da questão de raça que tratasse das especificidades da população negra estava longe de ocorrer, mas o importante nesse caso é que o texto da lei tem um forte aspecto étnico-racial ao tratar dos indígenas. (Dias, 2005, p. 56).

Dias (2005, p.56) ainda chamou a atenção para no título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que, no Art. 3, inciso IV, de respeito à liberdade e apreço à tolerância. Frisando a autora que a palavra, “tolerância é uma palavra bastante elástica nas possibilidades de sua interpretação”, questionando que para a tolerância se tornasse um retrocesso diante da firmeza do texto da LDB de 4.024/61, que condenava o preconceito de raça.

Em 2000, no esteio da preparação para a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, dois documentos registraram a trajetória percorrida pelo País – Educação para Todos: avaliação da década (Ministério da Educação, 2000) e EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000, informe nacional Brasil (Ministério da Educação, 2000).

Estes relatórios trouxeram sobre a Educação Básica uma ampliação do atendimento escolar por faixa etária, atingindo 41,2% entre 4 a 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7%, em 1996. Com a preocupação de promover a qualidade da educação foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nos PCNs foram estruturadas as pedagogias das competências, onde a partir destas deveria se nortear a educação do país.

Escreveu Saviani (2014):

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como uma face da Pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (Saviani, 2014, p. 437).

A criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de âmbito nacional, visando à melhoria da formação docente, dentre outros. Ou seja, como o sistema de avaliação que ficou a cargo da União, onde analisou Saviani (2014):

Enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condiciona a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (Saviani, 2014, p. 439).

Lima (2017, p. 47) chamou a atenção para os PCNs, por eles, num campo da intervenção estatal, definirem a pluralidade cultural como tema transversal, reconhecendo então a pluralidade cultural. Continua o autor, que esta foi uma conquista dos MN na educação brasileira. E, complementou Pereira (2005),

Pode-se começar com a discussão proposta por Maria José Lopes da Silva (1999/2000). Ela aponta a relação entre medidas governamentais mais amplas: no caso, a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial para atuar contra o racismo (consequente a pressões do Movimento Negro – a Marcha Nacional dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, realizada em novembro de 1995, em Brasília – e à apresentação de irrefutáveis Índices de Desenvolvimento Humano negativos para a população negra); e o processo que resultou na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ambos indicariam um “arejamento” no âmbito do sistema de poder em relação às questões étnicas e culturais. (Pereira, 2005, p. 42).

Completo Dias (2005, p. 58), que “o Ministério da Educação considera esse volume, que teve o envolvimento de vários educadores negros, como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial”.

E Pereira (2005, p. 42) continuou, “foi uma conquista figurar em papéis oficiais as questões étnicas e culturais”, mas, o autor chamou a atenção para a forma como foi colocado, ou seja, em temas transversais aos quais o(a) professor(a) tem autonomia de trabalhar ou não o conteúdo “sugerido”.

Essas primeiras melhorias refletiram o empenho do país para expandir o acesso e promover a qualidade, na expectativa de responder aos compromissos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Com o estabelecimento dos seis objetivos definidos no Marco de Ação de Dakar, nos anos subsequentes à Cúpula Mundial de Educação (2000), tais conquistas foram fortalecidas e se tornaram mais relevantes.

Em 2003, com a mudança de governo de Fernando Henrique Cardoso e a posse de Luís Inácio da Silva, comentou Saviani (2014, p. 451) foram “deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como as políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas”.

No decorrer do Governo Lula, as pressões populares e as mobilizações nacionais, bem como os acordos internacionais levaram o Brasil a uma política onde foram criadas iniciativas de transferência de renda às camadas da população abaixo da linha mínima de pobreza, o Programa Bolsa Família (PBF), que adotou como uma de suas condicionalidades a frequência à escola de crianças das famílias beneficiadas.

Dando continuidade às ações, na perspectiva de incorporar os excluídos e de valorizar a sociodiversidade constituinte da sociedade brasileira, traduziram-se atuações em várias direções, desde a concepção de políticas de ação afirmativas para o ensino superior até a adoção de medidas específicas para grupos étnico-raciais e povos indígenas.

No plano legal, foram concebidos instrumentos como a lei que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Lei nº 10.639/2003), projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004). Com relação à valorização da multietnicidade e do plurilinguismo, relativa aos Povos Indígenas, foi concebida a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inserção nos currículos das escolas brasileiras a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas.

Decorrente destas leis foi criada uma secretaria específica, responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para dar o aporte necessário nas estratégias de implementação das diretrizes. Anterior à SECAD criou-se, na estrutura de governo, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial. A SEPPIR foi criada com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, atualmente está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (MJC).

A Lei 10.639/2003 estabeleceu a importância dos africanos na formação do povo brasileiro. Os parágrafos deixam explícita qual expectativa sobre a lei:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil;



§ 2o - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Lei n.10.639, 2003).

E a lei institui, também, no calendário escolar nacional o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em meio às contradições e conflitos de ideias a democracia vai avançando, não com passividade, mas, conquistas em luta, e, neste espaço contraditório, os movimentos negros organizados e a academia engajada atuaram estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que viessem ao encontro das necessidades do povo brasileiro.

No ano de 2012, foi criada a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto do mesmo ano, chamada popularmente de lei das cotas, na qual é garantida a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciências e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou de educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Articulou-se dois mecanismos de recursos financeiros destinados à educação, o estabelecimento de custo-aluno mínimo por estudante e a criação de fundos específicos de destinação de recursos, estratégia iniciada nos anos 1990, sendo fortalecida e ampliada na primeira década de 2000.

Assim, reporta-se à análise de Dias (2005):

Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. Quanto tempo decorre entre um passo e o outro definido pela capacidade de intervenção dos movimentos e a permeabilidade que tais intervenções encontrem nos governos. Fundamental é saber que, do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira (Dias, 2005, p. 59).

No período de 15 anos, o investimento em educação obteve resultados efetivos para a população e, consequentemente, para o Brasil. Estas ações, advindas de acordos internacionais como os firmados em 2000 na Educação para Todos, e em compromissos internos. Os desafios, todavia, são muitos. Faz-se necessário estar cientes de que é preciso avançar para alcançar de modo pleno essas e outras metas relacionadas ao direito à educação, firmadas na Constituição de 1988.

Cita-se Saviani (2014, p. 445), para encerrar este breve situar histórico sobre a educação no Brasil, quando ele comentou que as épocas se entrelaçam e, as ideias desaparecem e



reaparecem com uma nova leitura: “Porque a circulação das ideias e a intensidade dos debates tendem a suscitar uma visão de dinamismo, sugerindo um grande desenvolvimento da atividade educacional nos períodos históricos analisados o que não necessariamente corresponde à realidade”.

Assim conclui-se este apartado de letras no ano de 2011, onde se finda o Governo Lula, de forma ou sem forma neste lugar de fala diante de turbulências políticas económicas e culturais em que se encontra o país, o Brasil, não se pode deixar de mencionar que sempre, por mais difíceis que sejam as tensões de uma democracia, ela sempre será melhor que um Estado de exceção. E que, mesmo que se prendam pessoas inocentes, mesmo que se esterilize a juventude, que usem a força para silenciar, ainda assim, em algum lugar existirá resistência, porque não se pode prender ideias de liberdade.

## 2.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.3.1 História do ensino superior

Após estudar, no capítulo anterior, sobre a Educação no Brasil, dentro do teor de importância que a historicidade tem na compreensão do presente objeto de pesquisa, passa-se a especificar o histórico do Ensino Superior no Brasil para que, desta forma, vá se estruturando a discussão do tema na contemporaneidade.

O desenvolvimento do sistema educacional superior no Brasil diferiu do da América Latina espanhola que desde o Séc. XVI já fundava universidades que estavam sob a tutela de instituições católicas.

O Brasil, enquanto uma das colónias Portuguesa, só desenvolveu atividades escolares no intuito de catequisar os nativos, ou uma educação que era direcionada para os que iriam compor o clero, ou para os filhos da classe dominante, onde era oferecida uma educação medieval latina, no intuito de que estes alunos pudessem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

Nos primeiros três séculos da história brasileira, para se graduar, os jovens brasileiros deveriam frequentar, como escreveu Anísio Teixeira (1989, p. 65). “Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra”, que ficava em Portugal. Era

para lá que iam os filhos dos grandes latifundiários e os altos funcionários da Igreja e da Coroa, para se graduarem em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia.

No momento histórico que estava a Europa, a qual passava pela Reforma Protestante, a Ordem Jesuítica, no Séc. XVI, dentro do espírito da Contra Reforma, acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias com a missão da unificação cultural do império português e suas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé católica e à superioridade da metrópole em relação à colônia.

Com o bloqueio aos estrangeiros por Napoleão na Europa e a sua invasão a Portugal, a Família Real Portuguesa fugiu para o Brasil, e assim o Brasil tornou-se sede da realza portuguesa. Para tanto, havia necessidade de se investir em infraestrutura e formação de pessoas para servir aos quinze mil habitantes que compunham a corte portuguesa e que aportariam no Brasil. Então, da preocupação em formar estas pessoas que iriam servir à corte, estes deveriam receber um tipo de instrução de caráter imediato e profissionalizante. Desta forma e para isso o Brasil iniciou o Ensino Superior em fevereiro de 1808, com a criação do Colégio Médico Cirúrgico da Bahia e, em abril do mesmo ano, a cadeira de Anatomia foi criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro.

No Brasil, a Família Real mudou-se de Salvador para o Rio de Janeiro, no ano de 1808. O Príncipe Regente, em um dos seus primeiros atos, assinou a carta de Lei de 4 de dezembro, criando a Academia Real Militar da Corte que, mais tarde, se converteria em Escola Politécnica e sucessivamente foram criados os cursos de Ciências Econômicas, Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes.

Assim, seguiram surgindo, no período do Império até a República, várias instituições de ensino superior no Brasil. Descreve Rodrigues:

Em 1808, foram fundadas no Rio de Janeiro as cadeiras de Anatomia ( Rio de Janeiro) e Cirurgia ( Rio de Janeiro e Bahia), consideradas embrião das faculdades de Medicina e Farmácia. Em 1812, o Jardim Botânico da Bahia foi transformado em Escola de Agricultura. Em 1820, foi criada a Real Acadêmica de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que veio a se denominar, em 1824, Academia de Belas-Artes. Em 1874, foi criada a Escola Politécnica que formava as quatro especialidades de engenheiros – Civil, de Minas, Geógrafo e Industrial -, além de bacharéis em Ciências físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemáticas. Em 1827 foram criados os cursos Jurídicos de São Paulo e de Olinda, transformados em 1854 em Faculdade de Direito. Em 1891, foram instituídas as Faculdades de Direito no Rio de Janeiro, Bahia e Goiás; em 1893 a Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais, em Ouro Preto; em 1903, no Pará e Porto Alegre e, 1907, em Fortaleza. No Período entre 1889 e 1905, foram instauradas faculdades de Medicina, Obstetrícia, Farmácia e Odontologia em Porto Alegre, Pernambuco, Pará, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Entre 1896 e 1905, Escolas de Engenharia em Porto

Alegre, Bahia, São Paulo e Pernambuco. Entre 1905 e 1910, Faculdade de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, Bahia e Rio Grande do Sul. Entre 1900 a 1910 foram criadas escolas de Agronomia em Piracicaba(SP), Lavras MG) e Rio de Janeiro (Rodrigues, 2013, p.51).

A criação do Ensino Superior no Brasil se firmou com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, além de elitista, atendendo aos filhos da aristocracia colonial. Este caráter dos cursos voltados para o ensino prático, resultado das demandas da realeza da época por engenharia militar, medicina, constituiu cursos de faculdades isoladas e desconexas e localizados em cidades importantes deste tempo.

A história do ensino superior na América Latina, segundo Durham (1998, p. 93), foi marcada pela disputa entre a orientação secular e a confessional. Esta associação à secularização permite considerar a convicção de que as universidades representaram um instrumento fundamental para a modernização da sociedade.

No Brasil, esta disputa não foi diferente da América Latina, onde o Estado deixava claro seu interesse em manter o controle sobre recursos, financiamentos e a autonomia e organização das atividades acadêmicas. Assim, os cursos superiores seguiam ao modelo das Escolas Francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa, organizadas didaticamente com sua estrutura de poder baseada em cátedras vitalícias, onde o catedrático era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

Em 1822 ocorreu a Independência do Brasil, encerrando o período colonial, o ensino superior permaneceu inalterado sem ampliações ou diversificação do sistema. Mantendo-se, assim, o modelo de formação para profissionais, em faculdades isoladas. E a sociedade pós-colonial permaneceria escravocrata até o final do Séc. XIX, vinculada a uma economia baseada, largamente, na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos e centros administrativos e exportadores. Neste contexto, tiveram origem dois cursos de Direito, um em São Paulo e outro na cidade de Olinda, ambos em 1827, com a finalidade de se construir uma elite coesa, disciplinada e devota às razões do estado, ao invés de preocupar-se em formar juristas que reproduzissem a ideologia política do Estado Nacional emergente.

Estes grupos de intelectuais que estavam a se constituir nas faculdades, após a independência, se configuravam em um perfil bastante homogêneo, mas, mantendo certas diferenças regionais. Exemplo disso foi a fundação das faculdades de direito, cinco anos após a proclamação da independência e, como citou Schwarcz (1993, p. 183) com a preocupação da

elaboração de um “código único e desvinculado da tutela colonial, assim uma formação de uma elite intelectual nacional mais autônoma”.

Em 1850, com o crescimento econômico e a estabilidade política, sob o governo de Dom Pedro II, há uma expansão das instituições como o Observatório Nacional, o Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica, que tiveram grande importância por popularizarem entre os intelectuais os modelos evolucionista e social-darwinista. As ciências eram produzidas e importadas da Europa e dos Estados Unidos, tornando-se “moda” e, só depois acarretaram na atuação como prática e produção, justificando, assim, com as teorias, as práticas do imperialismo de dominação.

Além das instituições acima citadas que se preocupavam com a produção científica ou a divulgação destas, havia a expansão focada nas profissões liberais e em algumas instituições isoladas, sem preocupação com as atividades científicas, constituindo-se em escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos.

O Brasil até 1878 tratou o ensino superior como exclusivamente público e a serviço do poder central, tornando-o sem mobilidade. Toda a ampliação e diversificação estavam sujeitas à vontade do estado, além de determinar com que objetivava este ensino, regulamentando, minuciosamente, o currículo e os programas, e o cuidado com os que a dirigiam ou ministravam.

Neste contexto, havia os defensores da criação de uma universidade no Brasil. Para muitos, uma universidade seria exatamente uma forma de atender aos objetivos centralizadores do governo. Mas, para os positivistas da época, opositores da ideia, a “universidade seria lugar de ingerência oficial do ensino, lugar de ensino livre”, como afirmou Sampaio (1991, p. 7).

A virada do século trouxe grandes transformações sociais que respingaram em transformações na educação. A abolição da Escravatura (1888), a Proclamação da República (1889) e sua constituição descentralizaram o ensino superior e permitiram a criação de instituições privadas, resultando na criação de 56 novas escolas de ensino superior, entre 1889 a 1918, na sua maioria privadas.

Na Nova República tinha-se o entendimento de que o país precisava se modernizar e que o formato das instituições de ensino superior era ultrapassado e anacrônico para as necessidades de um Novo Brasil. Em função disso, existia o interesse na criação de cursos laicos, de orientação técnica profissionalizante.

Com a expansão cafeeira em São Paulo, o estado tornou-se polo da economia brasileira, juntamente com outros fatores, como a chegada de imigrantes europeus e japoneses e o aumento do processo de crescimento urbano e das atividades industriais, consolidando uma classe média

urbana ligada à prestação de serviços e às pequenas indústrias. Todos estes fatores levaram à busca por profissionalização e, conseqüentemente, por educação.

Os novos arranjos econômicos e sociais iniciaram um processo que deu base para a ampliação e diversificação no sistema educacional paulista, por volta de 1880-1900. Processo este que fez parte da modernização do Estado de São Paulo e que representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas profissionais centralizadas e sujeitas ao controle burocrático do governo nacional.

Em 1920, o Decreto nº 14.343 criou a primeira Universidade do Brasil, na capital federal, Rio de Janeiro na época, a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia cursos das faculdades profissionais já existentes, sendo voltada mais ao ensino do que à pesquisa, e conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades, servindo à elite da população.

Até esse momento da história do ensino superior no Brasil existia uma universidade de lógica profissionalizante e pragmática, onde se tinha uma reprodução dos conhecimentos produzidos na Europa. Em oposição a isto, estava um grupo de intelectuais que almejavam uma natureza de instituição social fundada em um sentido intelectual acadêmico, com uma formação intelectual humanística desinteressada.

Neste tempo, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica que tomou fôlego com a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências (ABC), onde eram debatidas as questões referentes à pesquisa e ao ensino Superior no Brasil. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, fortaleceu as discussões que culminaram na publicação de “O problema universitário brasileiro”, um livro baseado em entrevistas com docentes do ensino superior de diversos estados. A ABE tinha como objetivo a criação do Ministério da Educação.

Ambas as associações ABE e ABC, desempenharam um papel importante na reformulação completa do sistema educacional brasileiro – o projeto da Escola Nova. O novo projeto da criação de uma universidade no Brasil rompeu com a argumentação quase que restritamente política que havia vigorado no Séc. XIX, para uma releitura voltada a uma instituição que iria abrigar a pesquisa de modo estável, e promover a formação de pesquisadores com liberdade de experimentação e pensamento. Assim, a instituição universitária teria uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral, para promover a pesquisa.

As universidades existentes até esse momento no Brasil eram a união de faculdades isoladas. A nova proposta pensava uma universidade moderna, que deveria ser organizada de maneira que se integrassem num sistema único, mas, sob direção autônoma, as faculdades



profissionais (medicina, engenharia, direito), os institutos técnicos, especializados (farmácia, odontologia), e as instituições de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação, entre outras). Essa proposta de ensino superior trazia o caráter da universalidade, desenvolvendo uma instituição orgânica e viva, talhada pelo seu espírito científico, pelo nível de estudos, pela origem e eficácia de sua ação, a serviço da formação e do desenvolvimento da cultura nacional.

A crise das oligarquias, o início do processo de industrialização, de modernização e de crescimento da ideologia liberal, a educação simultaneamente revê a sua forma, onde a sociedade necessitava de um ensino superior que viesse a abarcar as novas necessidades desta sociedade moderna, livre. Neste propósito, Penna (2010, p. 91) escreve, “A universidade só poderá ser, porém, a morada da liberdade, condição para que possa exercer sua função de criação e elaboração crítica da cultura de uma época, se nela prevalecerem o respeito, a pesquisa e a discussão da verdade”.

Com este clima de esperanças e expectativas alentadoras, em decorrência das mudanças que se operavam nos campos políticos, econômicos e culturais, em 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde. O primeiro ministro desta pasta foi Francisco Campos, que publicou uma lei que definia como a universidade deveria ser e que ficou conhecida com o “Reforma Francisco Campos”. Nela, estava designado que as universidades poderiam ser públicas (federal, estadual ou municipal) ou livres, isto é particular; devendo incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas por meio de uma reitoria, por vínculo administrativo, mas, mantendo a sua autonomia jurídica.

Durante a década de 1930, com a criação de um número maior de vagas para o ensino superior, a carreira do magistério apresentou uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação.

O Conselho Universitário e o Reitor teriam a incumbência de uma administração central das faculdades. O Reitor seria designado a partir de uma lista tripartite; o corpo docente, catedráticos e auxiliares de ensino, seriam submetidos a concurso, títulos e provas.

Mesmo os pensadores que idealizaram uma nova universidade para o Brasil nos anos 1920, não foram contemplados na Reforma Francisco Campos, e muito menos na política da década de 1930.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores renomados, tais como Anísio Teixeira, Carlos Alberto Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Sezefredo Garcia de Rezende, Amanda Álvaro



Alberto, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Süsskind de Mendonça, entre outros. Esse manifesto buscava um plano geral para a educação brasileira, onde a escola teria, dentre outras características, a da obrigatoriedade, gratuidade e, sobretudo, uma educação laica, tendo em vista a concorrência efetiva da igreja Católica no tocante à educação. Deixando bem claro que tipo de educação este grupo queria para o Brasil. Escreveu Saviani (2014):

A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal. Com efeito, do direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais. Pelo segundo princípio, considerando-se que o direito do indivíduo à educação se funda na biologia, o Estado deve organizar a escola e torna-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. (Saviani, 2014, p. 245).

E, complementou, considerando que as classes sociais mais privilegiadas poderiam recorrer ao estudo privado, caso entendessem que, desta forma, estariam oferecendo a seus filhos uma educação de classes diferenciadas.

No início do governo Vargas existia uma ambiguidade entre duas facções, a esquerda e a direita, conflitos entre grupos laicos e politicamente liberais, a esquerda do aspecto político e os conservadores católicos de direita. Assim, depois de 1937, onde Francisco Campos redigiu a Constituição do Estado Novo, e produziu a aproximação política de Vargas com a igreja católica, pactuando o controle do sistema educacional para igreja e esta, na contrapartida, apoiaria o Estado. Desta forma, a Universidade do Rio de Janeiro, ou Universidade do Brasil, passou a ser uma instituição sob o controle e supervisão da igreja católica. Neste mesmo período, a Universidade do Distrito Federal, sob a proteção do governo local construía um centro de pensamento libertário e leigo. No entanto, em 1935, na repressão, houve uma insurreição comunista e a Universidade do Distrito de Brasília foi fechada.

Este fechamento da universidade remete a Durham (1998), quando, em seu artigo, escreveu sobre as organizações estudantis na América Latina:

Outra característica latino-americana, que não encontra paralelo nos países desenvolvidos, é a intensa politização da vida acadêmica, promovida pelas organizações estudantis — politização profundamente associada à percepção da universidade como instrumento de modernização da sociedade. Durante todo o século XIX e até muito recentemente, o movimento estudantil agitou a vida universitária e tornou-se ator político de grande importância nos processos de transformação, não só do ensino superior, mas dos regimes políticos e, até mesmo, da sociedade em geral. Constituindo-

se como instituições de elite, recrutando entre as camadas dominantes da sociedade, as universidades tornaram-se centros de formação de lideranças políticas, e foi deste modo que efetivamente serviram como instrumento, se não da modernização da sociedade em seu conjunto, pelo menos de preparação de uma elite mais esclarecida, aliada aos setores mais liberais ou mais à esquerda do espectro político (Durham, 1998, p. 94).

O processo da USP foi diferente do da Universidade de Brasília (UnB), mesmo a USP tendo feito resistência juntamente com a elite paulistana ao governo central, na Revolução Constitucionalista (1932). Em 1934, houve uma reconciliação com o governo federal e a USP foi criada dentro das normas da legislação de Francisco Campos, mas, com orientação própria e grande autonomia, com um projeto político ao qual se inseria a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico científico.

A sociedade elitista de São Paulo continuava a prestigiar o antigo modelo de faculdades orientadas para a formação de profissionais liberais, mas, a existência do projeto político foi o diferencial de se implantar uma universidade que estimulou o desenvolvimento da pesquisa e o fez através de dois mecanismos: a maciça importação de docentes estrangeiros; e, a adoção do sistema de tempo integral, implantado primeiramente na Faculdade de Medicina e depois se estendendo ao conjunto da universidade. A implantação do doutoramento exigiu a manutenção de critérios severos e exigência de tese para a Livre Docência e para o concurso de cátedra, praticando uma pressão constante no sentido de promover a produção científica.

Assim, historicamente, até aqui, pode-se afirmar que a criação da universidade no Brasil foi um processo de sobreposição de modelos que não de substituição, onde o antigo modelo de formação de profissionais liberais foi preservado. Em apenas algumas regiões do país foram implantadas universidades de pesquisa. A fundação da USP solidificou a sua pesquisa, por ter a preocupação da formação de novas elites num quadro de transformações econômicas, da burocracia estatal e da política que estava em curso.

Nas regiões em que a universidade não institucionalizou a pesquisa, as faculdades foram e são importantes também, mas, contribuindo de outra forma, com a expansão dos horizontes intelectuais da formação universitária e ampliação do acesso ao ensino superior.

A primeira universidade particular do Brasil foi criada em 1946, com o Decreto nº 8.681, de 15 de março de 1946, passando a existir a Universidade Católica do Brasil, e, em 1947, a Santa Sé outorgou o título de Pontifícia Universidade Católica. Similar a outras já existentes pelo mundo, ela introduziu, em seus currículos, a presença do Curso de Cultura Religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país.

Ainda na década de 1940 houve a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente, no magistério. Novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas faculdades disseminaram-se pelo país, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química, entre outros. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos ao ensino, sem nenhum caráter de pesquisa.

No período populista que vai de 1945 a 1964 houve um processo de integração do ensino superior, surgindo assim as universidades que vinculavam administrativamente as faculdades existentes, ocorrendo a federalização da maioria delas.

O Brasil, com a autonomia do MEC e a continuidade<sup>22</sup> do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema Filho, em 1954, contava com 16 universidades nos seguintes estados: três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. A administração de cinco delas era mantida pela Igreja, e onze, pelo governo federal ou estadual, ou por ambos.

A importância do Ministro Capanema se deu pela criação de algumas leis e melhorias como a Lei Orgânica, o Instituto Nacional do Livro, a Faculdade de Filosofia, o Decreto-Lei nº 421/1938, que regulamentou as instituições que poderiam oferecer cursos superiores, alavancando assim a possibilidade da criação de cursos superiores. E, no mesmo ano do Decreto-Lei nº 421/1938, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), que ocupou um edifício doado pelo então Presidente Getúlio Vargas. No entanto, o estatuto da UNE divergia das propostas do Presidente, nos seguintes quesitos: defesa da universidade aberta; redução das taxas de exame e matrícula; liberdade de pensamento; cátedra; tribuna e imprensa; não dependência das instituições universitárias ao Estado; eleições de dirigentes pelos docentes e discentes, sendo que, no momento, os reitores eram escolhidos pelo presidente.

Fazendo um rápido resumo deste período pode-se dizer que durante entre os anos de 1930 a 1964, as relações entre política e economia caracterizaram-se por certo equilíbrio entre o modelo político getulista, de tendências populistas, e o modelo de expansão industrial. Tendo o Estado foco no modelo de expansão industrial, por dar as condições de infraestrutura e indústria básica. Foi por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como

---

<sup>22</sup> É importante este fato pois dá margem a uma ininterrupta postura do Estado perante o ensino superior durante todo o Governo Vargas

também o apoiou, até mesmo, na sua tolerância ao nacionalismo de Getúlio, como ideologia do governo, por determinado tempo.

E, sobre a educação Saviani (2014, p. 271) escreveu: “As ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”.

Contudo, Saviani (2014, p. 274) prosseguiu em sua análise histórica onde diante destas duas correntes, “a pedagogia tradicional representada pela igreja católica e a pedagogia nova, existia as correntes não hegemônicas, no âmbito das pedagogias do movimento operário”, as quais os estudiosos deste, como Paschoal Lemme, manifestaram seu entendimento, de forma que qualquer plano puro de renovação educacional falharia, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa, em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva. Mas, as formas políticas não hegemônicas da época entenderam que a escola nova contemplava a pedagogia correspondente à revolução democrático-burguesa esperada pelas correntes de esquerda, representados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) no país.

Então o modelo político tinha sua contrapartida no modelo econômico e o equilíbrio se manteve, embora, às vezes, de forma precária, enquanto durou o apoio da classe empresarial e das Forças Armadas à política de compromissos de Vargas. Este equilíbrio veio a se romper com o avanço intenso do capital internacional no país, acarretando a Vargas a perda do apoio do empresariado e das Forças Armadas. A internacionalização da economia brasileira entrou em conflito com a política de massas e com os apelos do nacionalismo, e terminou a era Vargas com o seu suicídio.

Historicamente, é importante lembrar que se estava no pós Segunda Guerra Mundial e o mundo se dividia em aliados dos Estados Unidos e aliados da União Soviética, período em que se instalou a “Guerra Fria”.

Após Vargas entrou o Governo de Kubitschek onde houve o aumento da distância entre o modelo político e a expansão econômica, pela abertura das portas da economia nacional ao capital estrangeiro, com isso acelerando a expansão industrial. Esta medida de abertura ao capital estrangeiro levou a sociedade a um impasse entre a direita e a esquerda. Diante deste conflito se fez necessário a definição de por qual caminho seguir, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia, com a inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional.

Em março de 1964, houve, então, a definição dos rumos que o Brasil tomou como bem descreveu Romanelli (1996):

A redefinição do jogo político, determinado em parte pelo fortalecimento do empresariado, que teve apoio na própria modernização e na evolução dos interesses e fortalecimento das forças armadas. Esses foram os setores internos da estrutura social que conseguiram impor-se ao restante da sociedade. (Romanelli, 1996, pp. 195-196)

O primeiro momento na implantação do novo regime foi o da contenção e repressão. As universidades tornaram-se lugar de oposição ao governo federal militar e, em represália, o governo federal tomou medidas de restauração da ordem, que foram o afastamento de um grande número de docentes, prisão e exílio, dentre outras medidas, aos considerados subversivos ao regime. A UnB foi bastante visada nas intervenções, como descrito no site da UnB:

A primeira invasão aconteceu no dia 9 de abril de 1964, apenas nove dias após o golpe militar. O então reitor Anísio Teixeira e o vice Almir de Castro foram surpreendidos por tropas do exército e por policiais de Minas Gerais. Os militares chegaram em 14 ônibus, com três ambulâncias já preparadas para possíveis confrontos. No campus, invadiam salas de aula, revistavam estudantes, procuravam armas e material de propaganda subversiva. Buscavam também 12 docentes que deveriam ser presos e interrogados. A biblioteca e os escritórios dos docentes ficaram interditados por duas semanas. Depois dessa invasão, Anísio Teixeira e Almir de Castro foram demitidos. No lugar deles, o professor de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo (USP), Zeferino Vaz, foi nomeado reitor (Universidade de Brasília, 2017, p. 1).

Além das invasões militares diretas foram criadas as Assessorias de informações do ensino superior, as quais tinham como missão coibir as atividades de caráter subversivo, tanto dos docentes como dos discentes.

Ao lado do contexto de repressão, em 1968 iniciou-se uma mudança na conjuntura econômico e social, com a aceleração da economia, acarretando demandas da ordem educativa. Assim, os conceitos internacionais, não cabendo um estudo aprofundado desta questão nesta pesquisa, constroem as definições de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, onde o Brasil estava classificado justificando, assim, as demandas históricas. Sendo classificado como país subdesenvolvido ou periférico justificavam-se as ajudas e cooperações advindas dos países ditos desenvolvidos e centrais. Para o Brasil, neste momento histórico, as cooperações advinham fortemente dos EUA.

O Brasil, através do MEC e seus órgãos, firmou convênios com a *Agency for International Development* (AID), para receber assistência técnica e cooperação financeira dessa agência, e para que esta agência organizasse o sistema educacional brasileiro. Firmando, deste modo, o chamado acordo entre o MEC e a USAID.



Considerando este acordo recorre-se às reflexões de Romanelli (1986, p.199), “Por influência da assistência técnica dada pela USAID há necessidade de se adotarem em definitivo as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensifica no Brasil”.

E Romanelli continuou afirmando que, desta forma, o Brasil tomou como verdade as teorias que ofereciam o pressuposto de estratégias de ações que levassem a considerar a modificação nos hábitos de consumo, de ação e de pensamento, das populações dos países ditos em atraso como a única forma viável de colocá-los em consonância com o atual estágio de desenvolvimento dos países ditos mais avançados.

Para tanto, se tornou, então, sintomático na educação a valorização das áreas tecnológicas em detrimento das humanidades e ciências sociais. Com essa premissa, e as portas fechadas, oferecendo uma resposta à demanda, que era socioeconômica, por capacitação, onde a economia do país necessitava com urgência de mão de obra escolarizada e técnica, o governo iniciou o debate da reforma universitária, dentro dos gabinetes da burocracia estatal junto com a USAID. E, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária.

A implantação da Reforma do Ensino Superior, em 1969, sob o olhar do regime político extremamente autoritário, mantinha as universidades sob vigilância policial, onde o modelo da Reforma seguia o modelo norte americano “*research universities*” ou seja, as universidades desenvolveriam pesquisas para solucionar problemas das demandas do capital e das indústrias multinacionais que se instalassem no Brasil, criando novas frentes de trabalhos e desenvolvimento econômico acelerado.

Com melhores detalhes, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e o Decreto Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, marcaram as seguintes mudanças no ensino superior: a organização das instituições de ensino superior, a lei exigia que o ensino superior passasse a ser ministrado, preferencialmente, em universidades e só, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Assim mesmo, deveria o Conselho Federal de Educação deliberar o estudo, e após suas definições determinar quais os distritos geoeeducacionais adequados para a aglutinação e/ou criação de novos estabelecimentos, em Universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior, já existentes.

Essa política de aglutinação fez parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade. Dentro da estrutura administrativa da universidade, a menor fração da estrutura universitária passou a ser o Departamento, o qual congregava disciplinas afins.



A gestão seria composta pelo reitor, que responderia pelo executivo na universidade, a administração passou a ser exercida pelos seguintes órgãos principais: um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa; um conselho de curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da universidade, representantes do MEC e membros da comunidade, ao qual competiria a fiscalização econômica financeira da universidade.

No âmbito das unidades, além do diretor, haveria um Conselho Departamental ou uma Congregação, com funções deliberativas, e um Colegiado de Coordenação Didática. Em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade deveria haver, sempre, representação de todas as categorias docentes, bem como a representação discente.

As universidades, através de suas unidades, deveriam promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. A composição dos cursos de graduação deveria ter a seguinte constituição: 1. Um ciclo básico, comum, para áreas afins, visando a: - recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação do aluno; - orientação para a escolha da carreira; - realização de estudos básicos para ciclos ulteriores. 2. Um ciclo profissional, composto, por sua vez, de cursos de curta duração e de cursos de longa duração.

A legislação tomou algumas providências na seguinte direção: a unificação do vestibular, por universidade e por região; a extinção de cátedra; e, a previsão de mais de um professor em cada nível de carreira (em cada categoria docente) por departamento.

As decisões do Conselho Federal de Educação deveriam ser submetidas ao MEC, prevendo, inclusive, a devolução, por parte deste último, para reexame, das decisões do Conselho, se o MEC achasse necessário.

Dentro das modificações da lei na Reforma das Universidades, tem-se a racionalização administrativa com as seguintes características: integração de cursos, áreas, disciplinas; composição curricular, que, teoricamente, atenderia a interesses individuais dos alunos, pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplinas; centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa; cursos de vários níveis e de durações diferentes; incentivo formal à pesquisa; extinção da cátedra; ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes; controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas; e, dinamização da extensão universitária.

A Reforma Universitária, na sua aplicação, se constituiu na pretensa exigência de rigor e de racionalização, criando um tipo de curso baseado em currículos mínimos prefixados e em cargas horárias mínimas. A preocupação como o tempo gasto e com o cumprimento de

exigências formais de realização de programas deu continuidade a um processo antigo de desvirtuamento de valores. Os cursos eram avaliados mais pelo seu número de horas aula do que pelo conteúdo real e padrão cultural que eram capazes de possibilitar aos alunos.

A reforma, com medo da rebelião estudantil, se intitulou inovadora controlada, alimentando o padrão de desenvolvimento econômico vigente. Com o governo anunciando uma reforma de caráter técnico-administrativo, implantando as posições dos USAID, levou para o contexto universitário a racionalização, a eficiência e a produtividade como valores maiores. A racionalidade técnica procurou sobrepor-se a qualquer opção de ordem política a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Como bem escreveu Romanelli (1986):

Essa é uma posição obviamente ilusória, pois que a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico. A pretensa neutralidade técnica é uma frase que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sobre várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. (Romanelli, 1986, p. 231).

O Governo implantou a reforma, respondendo a parte da sociedade brasileira que lhe apoiou na tomada do poder, militares, empresários e classe média que necessitavam, então, de mais vagas no ensino superior. Após 1968, ocorreu a expansão do ensino superior privado, com a criação de inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes cidades e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Em 1980, 86% das matrículas no ensino superior no país eram matrículas do setor privado e em faculdades isoladas, com anuência do governo federal.

Segundo o informe sobre a Educação Superior no Brasil, que compõe o relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo IESAL – UNESCO/2002, no ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20 mil alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, 250 dos quais com menos de trezentos alunos. As novas faculdades isoladas não eram locus de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino.

O governo militar achava positiva a expansão dos setores privados em nível de graduação, pois esta pulverização das faculdades privadas e isoladas criava uma dificuldade de mobilização política dos estudantes evitando, assim, a desordem e as ações subversivas. Importante se recordar que naquele momento as Universidades Federais já tinham passado por

um processo de limpeza ideológica, estando controladas e prontas para desenvolver o papel para elas destinado pelo golpe militar.

Para atender às novas demandas criadas pelo desenvolvimento econômico, decorrentes do processo de modernização da sociedade, o governo militar incentivou a formação de recursos humanos de alto nível e isso se daria pelas universidades públicas, principalmente, nas maiores e mais tradicionais. Para tanto, foram então criados cursos de mestrado e mais tarde de doutorado, estimulando, assim, as atividades de pesquisa, e adotando algumas medidas, entre elas:

- a valorização e formação de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, visando à implantação do projeto de modernização conservadora, que se refere a um conceito elaborado por Barrington Moore Jr. para retratar o caso de desenvolvimento capitalista na Alemanha e Japão. Este conceito de modernização conservadora foi transposto para a realidade brasileira na tentativa de explicar teoricamente o desenvolvimento econômico do país, a modernização conservadora foi transposta para modernização, onde são mantidos os elementos tradicionais, aumento de modernização brasileira, esta se soma à nova elite industrial do Brasil, em um comando econômico vinculado ao capital financeiro e internacional;
- liberdade de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *strictu sensu*. Em uma etapa inicial foram destinadas bolsas de mestrado e doutorado para docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais.
- a atuação contundente de agências de fomento ao desenvolvimento científico como a CAPES, que focava a formação do magistério, e o CNPQ, que se incumbia do desenvolvimento da ciência e tecnologia, ambas já existentes desde 1951;
- a carreira do docente com a possibilidade de obter o Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (DE), que tornou a carreira atraente aos jovens mestres e doutores, para a atividade acadêmica nas universidades públicas que eram o *locus* da pesquisa;
- a autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado. A flexibilidade nas burocracias facilitou o desenvolvimento destes programas de ensino;
- o processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, iniciado pela CAPES, no ano de 1972, servindo de orientação às suas políticas;

- a criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos de conhecimento, com o apoio financeiro de agências governamentais de fomento à pesquisa e propiciando os Encontros Anuais das associações com a integração e troca de informações da comunidade científica de áreas afins, oriundas de diferentes regiões e universidades do país.

Atualmente o Brasil tem um sistema de pesquisa reconhecido internacionalmente e a CAPES e o CNPQ são instituições sólidas na referência nacional.

Em 1985 iniciou a redemocratização no Brasil e com isso uma nova dinâmica no sistema educacional brasileiro, começando com os debates que antecedem a Constituição Brasileira de 1988. Nestes debates se faziam presentes os defensores da educação pública laica e gratuita em todos os níveis, devendo o governo ser responsável pelas verbas a esta educação dando a ela exclusividade. A outra visão, ligada aos setores privados da sociedade, que tinham interesses de obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios da educação.

A Constituição Federal de 1988 assegurou a gratuidade na educação pública, nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis de ensino e estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultado de impostos da União, para tal fim. Em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades.

Após a Promulgação da Constituição Federal, iniciou-se o debate sobre a LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que estabelecia variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior público ou privado. Introduzia o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. No caso de serem apontadas deficiências, ela estabelecia um prazo para serem sanadas; caso isso não ocorresse, poderia haver o descredenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES).

Foi estabelecido que, para que a instituição pudesse ser considerada universidade e, portanto, usufruir de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades, dentre outras deliberações, ela deveria ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e destes, um terço devendo ser contratado em tempo integral. Assim, a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que alavancaram a institucionalização da pesquisa. Desta

forma, a partir deste documento as universidades públicas tiveram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão indissociáveis.

O ensino superior privado tornou-se um grande negócio para os empresários do segmento, com a procura da classe média por capacitação, obtenção de um diploma e a oportunidade de uma posição social de destaque. Assim, os donos de instituições de ensino superior imediatamente oportunizaram esta vaga, sem o menor comprometimento com a qualidade do ensino e a ausência de pesquisa. Essa demanda ocorreu na região mais rica do país onde estavam, na época, instalados os parques industriais, a Região Sul e a Região Sudoeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo do setor público.

A década de 1980 foi marcada pela transição política e crise econômica, com a nova Constituição em 1988 e eleições diretas para presidente. O ensino superior refletiu a crise econômica e um período de estagnação. As novas demandas de mercado e público levaram a uma expansão dos cursos noturnos, concentrando-se no setor privado, tornando-se uma opção, para setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho e impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Segundo Cerqueira e Santos, (2009, p. 6) “no ano de 1986, 76% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas”.

A mudança da legislação para o ensino superior, trazida pela Constituição Federal de 1988, promoveu a transformação de instituições isoladas em universidades. Isso se deu pela autonomia que a Constituição outorgou às universidades, tanto no setor público como no privado, criando, assim, um instrumento que abria para o setor privado a perspectiva de se libertar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação. Possibilitou maior agilidade às universidades particulares de se adequar às demandas do mercado para o ensino superior, podendo, rapidamente, tomar providências para sanar as oscilações de matrícula e evasão, se ajustando ao mercado e à demanda do capitalismo, sem a necessidade de se submeter aos trâmites morosos e burocráticos pelos quais passavam, quando não eram universidades.

Já nas universidades públicas a questão da autonomia não trouxe grande impacto, uma vez que a autonomia financeira era e, ainda o é, restringida pelas leis orçamentárias federais e a gestão de pessoal foi engessada pelo Regime Único do Funcionalismo Público, lei publicada logo depois.

Segundo Cerqueira e Santos, (2009, p. 7) “entre 1985 e 1990 o setor privado amplia o número de instituições 149% passando de 20 para 49”. Esse crescimento desenfreado não teve consequências positivas para os clientes destes estabelecimentos, pela questão do



aumento da quantidade sem uma preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos. Também, para todos os envolvidos, iniciando-se lutas no interior das instituições de ensino superior, pelas organizações sindicais dos docentes universitários, como a que deu origem à Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que assumiu um papel importante, resgatando as bandeiras de luta pela democratização da e na educação superior, o comprometimento com a qualidade de ensino oferecido nas universidades. Essa entidade atuava, basicamente, no setor público.

Com a LDB, que antes do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso já vinha sendo discutida no Congresso, foi no seu mandato que a atuação do MEC foi decisiva para a sua aprovação. As universidades federais não tiveram grandes investimentos e nem ampliação; já as instituições privadas de ensino superior, que se adequaram a constituir a categoria de universidade, se ampliaram, conseguindo, desta forma, se adequarem ao mercado e suas demandas. A LDB trazia a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações e, também, a renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Neste contexto, foi criado então o Exame Nacional dos Cursos Superiores.

Na LDB estão as regulações das IES, assim como a sua constituição. Quanto à Formação a educação superior deve abranger os seguintes cursos e modalidades de ensino: Cursos de Graduação - abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação conferem diploma aos concluintes e podem ser: Bacharelados (diploma); Licenciaturas (diploma); e, Tecnólogo (diploma).

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL) foi um dos documentos base construído em 2009 e publicado em 2010, que compõem ações da educação superior, em harmonia com as demandas sociais e econômicas, sistematizando denominações e descritivos, identificando as efetivas formações de nível superior no Brasil. A cada perfil de formação, associa-se uma única denominação e vice-versa, firmando uma identidade para cada curso.

Historicamente na Educação Superior brasileira existem três graus conforme descrito nos RCNCBL:

(...) os Bacharelados, que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas, que são cursos superiores que conferem, ao diplomado,



competências para atuar como professor na educação básica; e, os Cursos Superiores de Tecnologia, que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (Ministério da Educação, 2010, p. 5).

Para o ingresso na universidade foram criadas normativas fragmentadas, um conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, mas, tendo a alternativa do tradicional vestibular (instituído em 1911). Ampliação do poder docente na gestão universitária; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições, como a formulação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referências para a organização acadêmica das IES.

No Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 2003, foram criados grupos de trabalho interministerial, os ditos GTs, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, com a finalidade de analisar a situação da época e apresentar um plano de ação visando reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. Escreveu Carvalho (2014, p. 211) “O fio condutor é a dinâmica da arena decisória de Educação Superior, na qual a política pública gestada pelo MEC influenciou e foi influenciada por atores governamentais e sociais”.

Sendo assim, o Governo Lula (2003-2010) direcionou as políticas de fomento ao ensino superior no Brasil, através dos programas como o Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), procurando definir a intervenção pública na democratização do acesso ao ensino superior. E, também, com o aumento da oferta do crédito educativo, pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Assim, o governo Lula teve o desafio não somente de incluir na educação brasileira finalmente os temas africanos e indígenas, mas, a inclusão deste afrodescendente e indígena no ensino superior, bem como a sua permanência e êxito, o que é um desafio maior.

Afirmaram Pereira e da Silva (2010):

Cabe, na medida em que diferentes políticas foram criadas e desenvolvidas, pensar formas de inclusão que contemplem segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afrodescendentes e os indígenas. Ademais, o desenvolvimento de políticas de expansão do sistema, considerando de forma sinérgica o acesso e a permanência dos estudantes, contribuirá para que a igualdade de oportunidades se torne uma realidade (Pereira & da Silva, 2010, p. 23).

Este estudo se concentrará, a partir deste momento, nas legislações que impactaram no tema desta pesquisa que é a educação para as relações étnico-raciais e as políticas públicas que vieram a somar neste contexto.

Em janeiro de 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei 10.639. Esta lei alterou a LDB de 1996, instituindo a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, tanto na escola pública como na privada, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, incorporando a temática africana e afro-brasileira na escola formal, visibilizando uma das raízes históricas formadoras do povo brasileiro que, até então, não estava institucionalizada.

A Lei 10.639/2003 foi uma conquista ancestral da luta negra no Brasil, que decorreu de um longo percurso de combate, e se intensificou depois da Constituição de 1988. Escreveu Santos (2005):

Portanto, ao perceberem a interiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2005, p. 23).

A pressão dos Movimentos Negros, somada aos movimentos internacionais de combate ao racismo e de acordos internacionais, onde o Estado Brasileiro se comprometeu com a efetivação de políticas antirracistas, acordos esses que se deram na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Como relatou Conceição (2011):

Outro importante mecanismo que ajudou a fortalecer e preparar o caminho até a lei federal em questão foi a realização das Conferências Internacionais organizadas pela ONU, que tratavam de maneira geral das discriminações e dos preconceitos raciais, Dentre elas destacamos a Conferência de Durban, em 2001, que teve como tema a mobilização contra o racismo a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (Conceição, 2011, p. 78).

Os negros sempre estiveram em conflito, desde a sua captura, prisão e traslado para o Brasil. Em todos os processos de rebelião, sempre a condição continental e a falta de conhecimento do novo território, eram variáveis para estes estrangeiros africanos aqui escravizados. Estes fatores revertiam em malogro nas suas rebeliões, fugas e configuração de

uma organização de luta coletiva. No Séc. XIX as coisas foram se estruturando e no Séc. XX as articulações se tornavam efetivas, com resultados maiores.

Já nos anos de 1931 destaca-se o TEN, que foi o primeiro movimento político de massa do povo negro, tendo como seu fundador Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político. Constituiu-se em lugar onde as causas negras eram juntamente tratadas com o MN e o Movimento Negro Unificado (MNU). Esses movimentos sociais organizados estavam preocupados com as temáticas de educação, saúde, saneamento básico, segurança, onde existia uma desigualdade gigantesca entre negros e brancos. Explicaram Pereira e da Silva (2010, p.3): “Contudo, fez-se necessária, mais do que nunca, a afirmação da identidade negra pelo próprio negro e a luta de movimentos engajados, a fim de que ele pudesse ser visto como sujeito da história e não como objeto”.

Nos anos 1980, os movimentos sociais negros seguiram na sua luta, iniciando-se pesquisas nesta temática e ações antirracistas, como descreveram Pereira e da Silva (2010)

Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao tema: o binómio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação. Uma das consequências desse interesse foi a determinação da inclusão – em junho de 1985, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local (Pereira & da Silva, 2010, p. 04).

Anterior à Lei 10.639/2003, o Movimento Negro atuava em instâncias municipais, estaduais e federais e, com sua representatividade política nestes nichos, viabilizava a luta que é de longa data como mostra o Quadro 4.

**Quadro 4** – Trajetória e desdobramentos da Lei 10.639/2003: Antecedentes

<b>Antecedentes da Lei 10.639</b>	
<b>Ano</b>	<b>Caminhos</b>
1983	Projeto de Lei 1.332/1983 – O Deputado Federal Abdias Nascimento (1983-86) propôs medidas de ação compensatória no campo da educação e do trabalho. Esse Projeto de Lei tramitou por cinco anos e dez meses por várias comissões da Câmara dos Deputados, sendo arquivado em abril de 1989.
1988	Constituição de 1988 – A Constituição é a lei máxima de nosso País e o Artigo 242, parágrafo 1º determina que o Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

<b>Antecedentes da Lei 10.639</b>	
<b>Ano</b>	<b>Caminhos</b>
1988	Projeto de Lei de 1988 – Paulo Paim, Deputado do Partido dos Trabalhadores propôs incluir o Ensino da temática racial no currículo escolar brasileiro. O projeto não aprovado, foi arquivado.
1989	Lei n. 7.716 - 05/01/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Constituição s Estaduais de 1989 – Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, ao serem elaboradas as Constituições estaduais e leis orgânicas municipais, foi inserida a História da África nas Constituições Estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas.
1993	Projeto de Lei de 1993 – O Deputado de Pernambuco Humberto Costa (PT) propôs um Projeto para que o currículo oficial da Rede Estadual incluísse a disciplina de História e Cultura afro-brasileira. Projeto Vetado.
1995	Projeto de Lei n.º 144/1995 – A Senadora Benedita da Silva apresentou projeto de Lei n.º 144/1995 propondo a inclusão da disciplina História e Cultura da África nos currículos. Esse projeto foi arquivado por não ter maioria dos votos dos Senadores brasileiros. Projeto de Lei n.º 859/1995 – Humberto Costa elegeu-se Deputado Federal e reapresentou o Projeto n.º 859/95 na Câmara dos Deputados, com a proposta de uma educação antirracista em âmbito nacional. Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto após dois anos. Não houve tempo de ser aprovada nas outras instâncias do Parlamento Federal.
1996	Lei 9.394/1996 – Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1999	Projeto de Lei n.º 259/1999 – Por iniciativa de Eurídio Bem-Hur Ferreira (MS) e Esther Grossi (RS) foi realizada nova proposta originalmente do projeto de autoria do Deputado Humberto Costa, seguida do destaque para implantação do Ensino de História da Cultura afro-brasileira que resultou na regulamentação da Lei 10.639/2003.
2002	Lei n.º 10.558 - 13/11/2002 – Criado o Programa Diversidade na Universidade.
2003	Lei nº 10.639 de 09/01/2003 – Altera a Lei 9.394/1996 – inclusão obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Fonte: Adaptação do Quadro de I de Alves e Melo, 2014, p. 771.

E, finalmente, teve aprovação, a partir do ano de 1999, ao ser reapresentada como Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Sendo aprovada, devido à articulação dos políticos da casa e pressão dos Movimentos Negros.

Pereira e da Silva (2010) chamaram a atenção para:

Outro fato importante da década de 90, que serve também como antecedente da lei 10.639, é a aprovação da conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), além da criação, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), cujo propósito foi afirmar-se como uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo país, já que tinha como um de seus objetivos explícitos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena. É importante destacar, ainda, em relação aos PCN, a proposição de temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito à diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento. (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000) Nesse contexto, destaca-se o tema da Pluralidade Cultural, na medida em que trata, mais especificamente, das relações sociais e culturais amplas, defendendo a diversidade e a tolerância étnica e cultural (Pereira & da Silva, 2010, p. 6).

Sendo assim, depois da lei aprovada houve outros desdobramentos como demonstrado no Quadro 5, onde se evidencia que foram anos de luta para que se institucionalizasse a Lei 10.639/ 2003, que permite levar ao ensino o conhecimento e a importância da etnia negra na formação da nação brasileira.

**Quadro 5** – Documentos posteriores à Lei 10.639/2003

<b>Documentos posteriores à Lei 10.639/2003</b>	
<b>Ano</b>	<b>Caminhos</b>
2003	Lei n.º 10.678 - 23/05/2003 – Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Decreto n. 4886 20/11/2003 – Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências.
2004	Parecer CNE/CP 10/3/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE nº 01/2004 - 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2006	Publicação das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.
2007	Parecer CNE/CEB n.º 12/2007 - 31/01/2007 – Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2008	Lei nº 11.645/2008 - 10/03/2008 – Altera a Lei 9394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



<b>Documentos posteriores à Lei 10.639/2003</b>	
<b>Ano</b>	<b>Caminhos</b>
2009	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
2010	Parecer CEE/PB nº 149 - 01/06/2010 – Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”. Resolução CEE/PB nº 198 - 01/06/2010 – Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual do Ensino. Lei n. 12.288/2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Fonte: Adaptação do Quadro de I de Alves e Melo. 2014, pp. 771 -772.

Dando continuidade a este relato, considera-se importante ressaltar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), que contribuiu para a implementação da legislação sobre a Educação étnico-racial, destacando as principais orientações baseadas nas Diretrizes para as IES:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11.645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (Ministério da Educação, 2009, p.42).



Diante destas informações parece muito coerente o que escreveram Alves e Melo (2014):

Observa-se que o Ensino Superior tem sua parcela de responsabilidade na efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que o conhecimento que o professor da Educação Básica possui é advindo deste e, determinante no processo de construção de conhecimento sobre a História da África. Em suma, o maior desafio da referida Lei não está em se inserir o conteúdo nos currículos e/ou nos livros didáticos, e sim, na desconstrução da imagem estereotipada da África, e consequentemente, dos seus povos, para que se possa construir um saber escolar que valorize a luta dos negros afrodescendentes, sua cultura e suas influências no país (Alves & Melo, 2014, pp. 773-774).

Da promulgação da Lei, em 2003, até os dias atuais, 2018, já se passaram 15 anos; da abolição da escravidão, 1888 até 2018, são 130 anos, sem chibata, para um povo que ficou quatrocentos anos em cativeiro no Brasil. De forma que a construção e a visibilidade deste povo deverão ser a promessa de um país com igualdade e democracia.

Em 2008, dando continuidade ao processo de combate ao preconceito, o governo federal, em um mesmo movimento, de restauração de justiça aos povos ancestrais deste país, bem como da agenda internacional, e às lutas dos povos indígenas do Brasil, instituiu a Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

Ou seja, esta lei alterou o Artigo 26 da Lei Nº 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, público e privado, onde, nos parágrafos 1º e 2º instituiu:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Lei n.11.645, 2008).

Neste contexto, evoca-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2015, que resolveu:

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias.

Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (Ministério da Educação, 2015, p. 06).

No cuidado com as tantas mudanças legislativas acontecendo em 2012, o Ministério da Educação incumbiu ao INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), a coordenação e a revisão dos instrumentos de avaliação institucional utilizados na avaliação *in loco* realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, após elaboração de proposta de revisão do instrumento institucional da referida Comissão, em 25 de fevereiro de 2013, foi publicado, no site do INEP, a Nota Técnica nº 08/2013-CGACGIES/DAES/INEP, com a finalidade de disponibilizar o instrumento para apreciação pública e envio das sugestões, em formato eletrônico e formulário próprio.

Logo, foi finalizado o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, nos termos do artigo 6º, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006. Como consta no próprio instrumento:

A consolidação do instrumento foi pautada conforme Parágrafo único, Art. 2º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 pelo respeito a abrangência e na flexibilização de modo a garantir, no processo avaliativo, uma avaliação das condições de oferta das instituições de educação superior e a qualidade como referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, mantendo a concepção do instrumento como matricial, que considera as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, com foco no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e aos processos de Avaliação Institucional (interna e externa), o instrumento é consolidado como matricial (Ministério da Educação, 2013, p. 4).

Nesta avaliação destaca-se o eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), no indicador 2.5 (Coerência entre o PDI e as ações institucionais), onde houve o acréscimo do aspecto Diversidade, compondo, assim, os demais aspectos, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural. E mais, a inclusão de dois indicadores: Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social e Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.

Com relação aos requisitos legais, foram inseridos vários critérios de análise, mas, para a presente pesquisa considera-se relevante destacar o critério: Diretrizes Curriculares Nacionais

para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e indígena, conforme o disposto na Lei nº 11.645, de 10/03/2008, na Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004 e na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

E, o documento segue com os requisitos legais e normativos que são instrumentos regulatórios e, por isso, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Mas, os avaliadores devem fazer o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição para o processo de regulação, justificando a avaliação atribuída. Tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.

Dentre os vários itens que as IES devem atender, obrigatoriamente, no cumprimento das exigências das legislações, o item 10 pergunta aos avaliadores; a Instituição está cumprindo as exigências das legislações? No item: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004. De forma que os avaliadores terão duas alternativas para responder, ou seja, alternativa sim, ou alternativa não.

Após a visita *in loco* desta comissão à IES, será gerado, primeiramente, um relatório, caso haja necessidade de adequações e uma nota do curso, nota essa primordial para a instituição.

Então, volta-se a Alves e Melo, quando conjugaram a chegada da legislação na realidade, *in loco*:

Neste sentido, instituir a Lei 10.639/2003 se configurou em um primeiro passo. Existir uma legislação que obriga a implementação da História da África na Educação Básica é um marco significativo, mas tornar o que demanda suas prescrições em realidade é o grande desafio (Alves & Melo, 2014, p. 774).

As Leis 10639/2003 e 11645/2008 vieram em um marco de lutas na construção de políticas antirracistas e de igualdade sócio-político-cultural e econômica. Depois destas, veio a lei das cotas, ou seja, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reservou vagas na escola pública para negros e indígenas, no ensino superior.

Mas, esta trajetória de descritos finda aqui, de forma que, com a marca de quatrocentos anos de cativeiro e apenas 120 anos de liberdade, inicia-se, todos os dias, a luta de igualdade.

Completaram Pereira e da Silva (2010):

Pensar a universidade do século XXI é pensar em uma instituição que consiga fazer frente aos dilemas contemporâneos, construindo alternativas teórico-práticas para a satisfação das necessidades materiais e simbólicas da população. Torna-se importante, assim, abrir definitivamente as universidades, torná-las propulsoras da diversidade ao lado do avanço científico e tecnológico (Pereira & da Silva, 2010, p. 27).

A universidade do Séc. XXI tem de ser lugar da diversidade. E, este lugar se constrói com espaços para todos, sejam estes negros, índios, brancos, pobres, sejam eles quem for. Universidade esta que é de luta. Luta por depurar-se a cada dia dos paradigmas virulentos do preconceito, e que seja, cada dia mais, lugar de jovens negros e indígenas, e que seja, cada dia mais, lugar do negro bacharel, do índio letrado, do povo brasileiro no Ensino Superior.



# CAPÍTULO 3





## **CAPÍTULO 3 – OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL E O DESAFIO SOCIOEDUCATIVO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL**

*Tento esculpir a Lítania  
dos pássaros  
e as palavras mordem  
a inocência. Aferram-se  
ao que é de pedra  
e perda.  
[...]  
insights de insânia  
e súplica; volúpias insolúveis  
acossam-me a página  
em branco  
qual bandido bárbaro  
ou mar revolto  
a rasgar a calha  
do poema.*  
(Salgado Maranhão, 2002, pp. 65-66)

### **3.1 INTRODUÇÃO**

Antes da chegada dos colonizadores, as populações nativas do Brasil tinham um processo de saberes e fazeres, de repetição de atividades variadas, as quais construíam a necessidade do seu cotidiano e do cotidiano da comunidade, durante o ano. Exemplificou Manfredi (2002):

Podemos dizer, com respeito aos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos (Manfredi, 2002, p. 66).

Desde os primeiros núcleos civilizatórios humanos, o trabalho representou uma atividade central na construção de hierarquias e sobrevivência dos grupos humanos. E, com a construção das relações civilizacionais, o trabalho foi tomando importância e construindo aparatos para as demandas das mais diferentes formas de sociedades.

Este capítulo contempla um olhar rápido para a construção da educação profissional no Brasil, na qual está inserido o IFG, que é um dos institutos federais que compõem a Rede Federal dos IFs.

Inicialmente, mostra-se geograficamente a localização do IFG, para que o leitor tenha uma noção das distâncias que compõem o Brasil. Chama-se a atenção para este detalhe, o tamanho continental que constitui o Brasil. Em toda a história brasileira, suas longas sempre atuaram como aliados ou entraves de ações, fossem elas de expansão, guerrilha, resistência ou conquista. E, na continuidade descortina-se a história e a composição do lugar de pesquisa que é o IFG, com a sua formação histórica e suas peculiaridades, formação e constituição atual.

Com relação à formação escolar profissional, como tratar deste formar indivíduos para a labuta, sem antes significar o conceito de trabalho, que seria como bem escreveu Mascarenhas (2002, p. 49): “trabalho é sinônimo de onipotência humana, transcendência, essência de nossa humanidade. É atividade humana por excelência, é o modo como transmitimos significado à natureza”.

Não é propósito desta pesquisa tratar de conceitos e estudos sobre esta relação de trabalho-homem-sociedade, apenas minimamente titular qual a forma de entender o trabalho para, na sequência, construir este apartado de ideias da formação do humano para o trabalho, dentro de instituições formais, no caso, o IFG.

Após percorrer a construção histórica, ao final, se aprofundará na composição dos documentos base do IFG, finalizando esta primeira parte deste estudo.

### 3.2 VISÃO GEOGRÁFICA DE ONDE SE ESTÁ

Prosseguindo a parte teórica desta pesquisa, colocam-se estes dados por considerar ser funcional o entendimento geográfico do Brasil, que muito influenciou em todo o seu processo histórico, e ainda nos dias de hoje representa um fator que deve ser levado em conta, pelas dificuldades que o seu gigantismo impõe, e que, em um mesmo tempo, pela relevância de ser constituído de tantas regiões diferentes em configuração, relevo, fauna e flora, bem como de povos que o constituíram no passado e constituem, ainda hoje.

O Brasil é um país continental. Essa designação se dá pelo seu território que apresenta uma área de 8.514.876 km<sup>2</sup> de extensão.

Está constituído pelos seguintes pontos extremos de localização. No sentido norte-sul, o Brasil possui uma distância de 4.394 km entre o Monte Caburaí, ponto localizado no estado de Roraima e posicionado no extremo norte do país, e o Arroio Chuí, esse último posicionado

no extremo sul, no Rio Grande do Sul. Já no sentido Leste-Oeste, a distância é bastante parecida, com 4.319 km separando a Nascente do Rio Moa, no Acre, no extremo oeste, da Ponta do Seixas, na Paraíba, no extremo leste. Como se pode visualizar na Figura 5.

**Figura 5** – Mapa dos pontos extremos brasileiros



Fonte: Imagem de acesso livre. Pena, Disponível em: <https://www.slideshare.net/alclovone/a-localizao-do-territorio-brasileiro-71882447>

Ao todo, o Brasil apresenta 23.102 km de fronteiras, sendo que 15.735 km são compostos por fronteiras terrestres, com os seguintes países: Guiana Francesa: 655 km de fronteira, situada totalmente no estado do Amapá; Suriname: 593 km de fronteira, sendo no estado do Amapá (52 km) e no Pará (541 km); Guiana: 1.606 km de fronteira, sendo no estado do Pará (642 km) e Roraima (964 km); Venezuela: 1.492 km de fronteira, sendo em Roraima (954 km) e Amazonas (538 km); Colômbia: 644 km de fronteira, situada totalmente no território do estado do Amazonas; Peru: 2.995 km de fronteira, sendo no Amazonas (1.565 km) e Acre (1.430 km); Bolívia: 3.126 km de fronteira, sendo no Acre (618 km), Rondônia (1.342 km), Mato Grosso (780 km) e Mato Grosso do Sul (386 km); Paraguai: 1.339 km de fronteira, sendo no Mato Grosso do Sul (1.131 km) e Paraná (208 km); Argentina: 1.263 km de fronteira, sendo no Paraná (293 km), Santa Catarina (246 km) e Rio Grande do Sul (724 km); Uruguai: 1.003 km de fronteira, totalmente com o Rio Grande do Sul.

E, a costa marítima brasileira tem uma extensão de 7.367 km com o oceano Atlântico. Importante lembrar que este espaço marítimo dá ao Brasil a soberania sobre 12 milhas além do litoral (Mar Territorial), sem falar nas zonas contíguas e zonas econômicas exclusivas, que foram estabelecidas em tratados internacionais. E, sendo a porta do Atlântico para a América do Sul, este fator geográfico tornou-o a principal porta de entrada de africanos escravizados para a América do Sul. Os navegadores tinham a rota fixada no Brasil, pela facilidade do plano de navegação que as marés possibilitavam em uma rota segura e rápida para os portos brasileiros.

Na Figura 6, tem-se o mapa do Brasil na América do Sul.

**Figura 6 – Localização do Brasil na América do Sul**



Fonte: Imagem de acesso livre. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/america-do-sul/>



O Brasil está dividido em estados, representados na Figura 7.

**Figura 7 – Divisão regional do Brasil**



Fonte: Imagem de acesso livre. Disponível em:  
[http://www.lago.com.br/acervo/Mapas/imagens/DIVISAO%20REGIONAL%20IBGE\\_jpg.jpg](http://www.lago.com.br/acervo/Mapas/imagens/DIVISAO%20REGIONAL%20IBGE_jpg.jpg)

Assim sendo, tem-se uma visão de como estão constituídas as fronteiras do Brasil, as fronteiras internas e, principalmente, a sua dimensão para que se possa ter um entendimento da amplitude do assunto, quando se está falando em diversidade neste território e suas influências, limites, geopolíticas, geofísicas, geoclimáticas, sociais, culturais, entre outras.

### 3.3 HISTÓRIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A história da Rede Federal é uma história que se mistura com a história da educação profissional no Brasil e encontra-se repleta de contradições em suas bases, como bem escreveu Da Silva e Oliveira Junior (2015):

Considerando as diversas modificações pelas quais o Estado brasileiro passou nos períodos aqui estudados, seja no âmbito político, econômico e social, seja no que tange a suas relações internacionais ou às relações dos governos com a sociedade, nota-se o

estabelecimento de diferentes modelos de planejamento estatal e, por conseguinte, de diferentes modelos de planejamento educacional, de tal forma que as modificações afetaram significativamente o desenvolvimento da educação brasileira (Da Silva & Oliveira Junior, 2015, p. 45).

O Império, tendo como base a economia açucareira o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, supria a mão de obra com africanos e índios. Outros trabalhadores livres e pobres gravitavam nestes ambientes para postos que requeriam mais técnica ou confiança do senhor do engenho. De forma que o aprendizado era feito através de oficinas particulares de artes e ofícios ou pelos colégios ou residências jesuítas, onde eram ensinados ofícios em atividades de carpintaria, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, dentre outros.

Além das escolas jesuítas existiam as casas de educandos artífices, casas mantidas pelo estado. Como exemplo, pelos arsenais da Marinha, a qual requeria muita mão de obra, que estava em falta. O público alvo eram os órfãos, os abandonados e desvalidos que, ao serem encontrados pelo estado, eram encaminhados para estas casas, que adotavam um modelo de aprendizagem de ofício vigente no âmbito militar, inclusive hierárquica e disciplinarmente. Ali, os discentes recebiam instruções de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, dentre outros. Acrescentou Manfredi (2002, p. 77) “concluídos os estudos o artífice ficava no asilo por mais três anos, trabalhando nas oficinas com dois propósitos, o primeiro de pagar as suas custas e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do período cumprido”.

No período do Império também foram criados os liceus, que eram estabelecimentos de ensino, onde o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. Ofertavam dois tipos de cursos, os de ciências aplicadas e de artes. Eram mantidos pela sociedade civil, ou seja, por benfeitores burocratas do estado, fazendeiros, nobres ou comerciantes. Após a Proclamação da República, os liceus foram mantidos.

Trezentos anos de um sistema escravocrata deixou profundas marcas nas representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Explicou Manfredi (2002, p.71) que o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”, se perpetuando na sociedade brasileira que o trabalho é algo a ser executado pelas classes menos desfavorecidas.

Dentro desta premissa a sociedade da época não entendia que quem trabalhava necessitava de instrução. Sendo assim, com o decorrer do tempo e das mudanças históricas que a sociedade foi obrigada a incorporar, foi que surgiu uma atitude diferente, como melhor explicou Manfredi (2002):



Se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social (Manfredi, 2002, p. 51).

Assim, decorrente das necessidades de produção que a sociedade moderna gerou, iniciou, em 1909, a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o Presidente da República, Nilo Peçanha, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Essas instituições atuavam de forma isolada e eram destinadas a trabalhadores. Segundo Manfredi (2002, p.83) “a localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico”. Se constituindo de mecanismo de barganha política do governo federal, nos estados em que foram instaladas, junto às oligarquias locais.

O Decreto nº 7.566, 1909, criou as escolas de Aprendizes e Artífices, que foram implantadas nas capitais mais importantes e destinadas ao ensino profissional primário.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Decreto n. 7.566, 1909, p. 1).

Essas escolas marcavam a divisão social do trabalho, reafirmando a divisão de classes que existia no período, de forma que a escola não tinha a preocupação de formar cidadãos com a possibilidade de uma mobilidade social. A Escola de Aprendizes e Artífices se limitava em ensinar a técnica necessária ao trabalho da indústria, que tinha uma burguesia inicial embrionária, que estava se fortalecendo nas grandes capitais. Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 48) colocaram que os cursos oferecidos não possuíam disciplinas humanísticas e se limitavam ao ensino do ofício, novamente, típico dos “desfavorecidos da fortuna”.

Até o ano de 1930 houve muitos acontecimentos nacionais e mundiais que afetaram a educação profissional, tais como: o final da segunda guerra onde a oligarquia rural cafeeira se fortaleceu com a exportação do café; a importação de maquinário para as indústrias, consolidando a burguesia industrial brasileira, e o combate entre estes dois segmentos; logo veio a crise de 1929, nos Estados Unidos, que afetou a economia brasileira; e, tudo isso desembocou na Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder.

No primeiro governo Vargas (1930-1945) o ato mais importante, para a educação, foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP), em 1930; para a educação profissional, especificamente, foi a criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, em 1931, que supervisionava as Escolas de Aprendizes e Artífices que até este momento eram supervisionadas pelo Ministério da Agricultura.

Neste quadro de transformações políticas, econômicas e sociais por que passava o país, foi apresentado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, já referido, mas, que nesta especificidade do ensino profissionalizante, como detalharam Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 52), “combateu a dualidade do ensino cultural e profissional e o centralismo”, que não permitia a adaptação das escolas às demandas de suas respectivas regiões.

Com a promulgação da Constituição de 1934, em 3 de julho do mesmo ano foi assinado o Decreto nº24.558, que contemplou a expansão do ensino industrial, a criação de novas escolas industriais, o estabelecimento de mecanismos para seu reconhecimento pelo MESP, transformou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, alinhou o ensino profissional aos interesses das indústrias e instituiu bolsa para os alunos do interior dos estados.

Complementaram Da Silva e Oliveira Júnior (2015):

De todo modo, foi um período muito importante para a educação profissional. O governo Vargas objetivou preparar o país para o novo contexto no qual estava inserido, num processo de capitalização interna, em busca da consolidação do setor industrial. Pela primeira vez, a educação industrial foi situada no texto constitucional, inclusive com a determinação da obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias, ainda que declaradamente continuasse “destinadas às classes menos favorecidas” (Da Silva & Oliveira Júnior, 2015, p. 53).

Em 1937 o Ministro Gustavo Capanema assumiu o MESP e extinguiu a Superintendência do Ensino Industrial e criou a Divisão do Ensino Industrial. No mesmo ano as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a se chamar Liceus e a educação profissional recebeu mais recursos.

Em janeiro de 1942, depois de vários decretos que obrigavam indústrias e sindicatos a propiciar capacitação a seus funcionários, a indústria e o governo criaram o SENAI.

Completaram Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 53): “Ficando a seu encargo o oferecimento de tal formação, bem como a assistência às indústrias, por meio de cursos, palestras, seminários, colaboração na preparação e no treinamento de supervisores”.

A Reforma Capanema estruturou o sistema de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através do Decreto-Lei nº 4.073/1942, Lei Orgânica para o Ensino Industrial (de nível secundário), unificando em âmbito nacional as bases para a organização dos estabelecimentos de ensino profissional. E mais, permitiu a disponibilização de uma variedade de cursos (ordinários, extraordinários e avulsos), a constituição de uma diversidade de instituições como escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Bem como, a consolidação de parcerias institucionais, públicas e privadas, orientadas para o ensino profissional, com o intuito de capacitar a força de trabalho exigida pelo setor de produção.

Como explicaram Machado, Pires e Barbosa (2015, p. 19): “Assim, à Escola atribuiu-se uma nova função social, a de formação não apenas dos quadros da política e da administração pública, destinados à elite, mas também dos recursos humanos necessários para atender aos imperativos de uma economia em transformação”.

No período entre os anos de 1946 a 1964 a educação profissional teve um avanço importante, reflexo da sociedade brasileira que vivia o período da indústria nacional, se ocupando na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produção química. O Brasil fez acordos com os EUA, com o objetivo de receber equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas nacionais.

Conforme Da Silva e Oliveira Júnior (2015):

De um lado, o acordo apresentava-se como uma vantagem para o ensino no Brasil, visto que a contribuição dos Estados Unidos poderia suprir demandas claras da educação profissional, mas, de outro, demonstrava a abertura do país para a doutrinação e o treinamento de órgãos e pessoas estrangeiras envolvidas nas estratégias educacionais brasileiras (Da Silva & Oliveira Júnior, 2015, pp. 55-56).

Em 1950, a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, instituiu a equivalência entre cursos profissionais e os cursos secundários. Com esta medida, o aluno de escola técnica pode seguir seus estudos no ensino superior. Também foi aprovada uma nova organização escolar administrativa, a qual ampliava conteúdos de cultura geral no currículo, bem como, a participação da indústria no Conselho Dirigente das Escolas Técnicas. Esta última medida entendia que, a partir da participação da indústria na escola, existiria uma afinidade, comunicação, entre ambas as instituições, que deveriam se fortalecer mutuamente, como explicaram Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p.56), mas, por outro lado, apontava para uma possibilidade de controle da escola por parte das empresas.

No período de 1964, com a ditadura militar, houve um convênio do governo militar com a USAID e a Aliança para o Progresso, de forma que a educação profissional foi adequada para as demandas do capital estrangeiro. Completaram Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 58), “também com a conformação interna do modelo de desenvolvimento capitalista dependente-associado”.

Com a mudança do capital internacional e o processo de industrialização e formação de mão de obra vinculada ao capital internacional, o Brasil passou a formar capital humano segundo as orientações internacionais. Como consequência destas mudanças, no país houve uma procura pelas escolas técnicas, tornando-se uma modalidade de ensino importante no país, que, desta forma são transformadas de Liceus, ou Escolas Industriais e Técnicas, em Escolas Técnicas Federais (ETFs), autarquias com autonomia didática e de gestão.

O Governo Costa e Silva (1967-1969) autorizou que as ETFs ofertassem cursos de ensino superior, possibilitando, assim, a formação de um trabalhador mais qualificado para a demanda da nova matriz tecnológica, de um profissional flexível.

Em 1971, a LDB buscou reestruturar a rede de ensino profissional com a união de vários ramos como secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, em um sistema apenas, mas, esta normativa não se efetivou. Segundo Da Silva e Oliveira Júnior (2015, pp. 58-59) “o capitalismo brasileiro requeria a manutenção de várias redes de ensino, com o domínio da educação profissional e seu posicionamento subserviente ao mercado”.

Durante toda a ditadura, mesmo com muitos decretos, estes efetivamente não tinham a preocupação da construção de um trabalhador inserido nas questões políticas, sociais e culturais, em que este trabalhador estivesse inserido. O objetivo era a formação de mão de obra para este novo modelo de capitalismo.

Nas décadas de 1980 e 1990 a economia mundial mudou e o sistema produtivo e a prestação de serviços receberam novas tecnologias. Com este fato, as instituições de educação profissional federal passaram a diversificar programas e cursos, na busca de elevação do nível ofertado.

Especificamente nos anos 1990, com a progressiva interação liberal periférica ao capitalismo global neoliberal, a educação profissional foi conduzida pelas transformações que o Brasil sofreu, ou seja, como explicaram Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 61), “com a crise e a superação do pacto fordista e a consolidação do padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital”.

Com a globalização, a perspectiva neoliberal entrou na educação profissional, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Escreveram Machado, Pires e Barbosa (2015):

O resultado foi a reestruturação da educação profissional [...], e o avanço da reforma curricular, referenciada pela noção de competência. Os currículos foram construídos com base na observação do processo de trabalho para a posterior transposição didática em uma organização modular, com uma abordagem metodológica pautada pela elaboração de projetos ou pela resolução de problemas. Por fim, o mercado de trabalho passou a ser incorporado como princípio regulador da atividade profissional (Machado, Pires & Barbosa, 2015, pp. 35-36).

Durante o Governo de Fernando Collor (1990-1992) e, posteriormente, no de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação profissional era orientada pelo neoliberalismo. Este modelo levou a um cenário de resistência dos trabalhadores da educação federal que lutavam contra as políticas de achatamento salarial e da precarização dos serviços públicos, principalmente, da educação. Importante lembrar que nos anos 1990 “as reformas educacionais eram patrocinadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”, segundo Machado, Pires e Barbosa (2015, p. 37).

Em 2002 foi eleito o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2010) e, posterior a ele, Dilma Rousseff (2011-2014), todavia, o governo do Partido dos Trabalhadores conservou o projeto da educação profissional neoliberal, mas, iniciou uma ampliação na rede de educação profissional federal, bem como a verticalização da rede.

Em 29 de dezembro de 2008, o Governo do Presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892, que na época, segundo o Diário Oficial da União, se configurava com 36 escolas Agro técnicas, 33 Centros Federais de Tecnologia (Cefets) com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), 32 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, uma Universidade Federal e uma Escola Técnica Federal, transformadas na Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Bezerra, Machado e Barbosa (2016) analisaram os objetivos da Lei:

A análise dos objetivos da Lei nº 11.892/2008 demonstra que a criação da Rede Federal e dos IFs materializou expectativas dos setores produtivos e empresariais quanto à oferta de itinerários diversificados, consistentes e aligeirados, baseados em competências formativas diversificados consistentes e aligeirados, baseados em competências e habilidades profissionais, e à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas voltadas para a produção (Bezerra, Machado & Barbosa, 2016, p. 65).

Hoje, segundo consta no site do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018), com trajetória centenária,

atualmente, 38 Institutos Federais, dois Cefets e o Colégio Pedro II, integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 campi, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos).

Segundo o CONIF (2018) as instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; de viabilizar o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; de promover a pesquisa aplicada e a inovação; e, de atuar fortemente na extensão tecnológica.

E, ainda, a Rede deve comprometer-se em se manter atualizada nas tecnologias, bem como no seu empenho na internacionalização da educação profissional, onde parcerias estão sendo firmadas com instituições de ensino de mais de trinta países, que abriram oportunidades de mobilidade e intercâmbio científico e acadêmico.

Voltando à Lei da criação dos IFs, bem descreveram Bezerra, Machado e Barbosa (2016),

Esta Lei institui a Rede Federal no âmbito do Sistema Federal de IES (Instituições de Ensino Superior), vinculada ao Ministério da Educação. Em termos formais, a função social das novas instituições foi mais uma vez ampliada, com as atribuições de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, e otimizar infraestrutura física, pessoal e recursos de gestão (Bezerra, Machado & Barbosa, 2016, pp. 63-64).

De forma que a educação profissional, e, em específico, a Rede Federal, se encontra hoje instalada como uma rede de ensino em todo o território nacional, que conversa com este regionalismo e as suas necessidades, sendo este um detalhe preponderante, diante de um país com um território continental e com uma enorme diversidade geográfica e populacional. Instituição que vai além de um estabelecimento formador para o mercado de trabalho, ou como ferramenta de dominação ideológica, mas sim, instituição habilitada ao desenvolvimento regional e na formação do cidadão omnilateral, citada em seus estatutos, ou seja, segundo Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 64) compreendida como “aquela que busca superar a dicotomia entre a formação para o trabalho meramente produtor de mercadorias e o trabalho intelectual”. E, acrescentou Manfredi (2002, p. 60): “A educação profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas”.



Coloca-se a seguir, no Quadro 6, a linha do tempo disponível na página do CONIF, bem como o destaque das conquistas mais importantes nas datas referentes.

**Quadro 6 – Rede Federal de Educação Profissional**

Ano	Destaque	Conquistas no período
2008	Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Expansão, interiorização e consolidação da Rede Federal, cobrindo todo o território brasileiro;
		Democratização e ampliação do acesso às conquistas científicas e tecnológicas;
		Formação de profissionais qualificados;
		Fomento ao desenvolvimento regional;
		Estímulo à permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil;
		Inclusão social e redução das desigualdades;
		Atendimento aos municípios populosos com Arranjos Produtivos Locais identificados, baixa receita per capita e mais de 50 mil habitantes;
		Desenvolvimento de produtos, processos e serviços;
		31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agro técnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas às Universidades passam a status de Institutos Federais.
1978	Criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)	Realização de Pesquisas na área técnica industrial, e oferta de cursos industriais, de graduação e pós graduação;
		Formação de profissionais de engenharia industrial e de tecnólogos, e de licenciatura plena;
		Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização;
		Criação dos cursos para formação de professores.
1959	Criação das Escolas Técnicas	Instituições recebem autonomia didática, técnica, financeira e administrativa;
		Criados diversos cursos técnicos;
		Autorizado o início da formação técnica de nível superior, posteriormente, estabelecida como Engenharias Operacionais.
1942	Criação das Escolas Industriais e Técnicas	As instituições passam a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde;
		Com a criação de leis orgânicas, ocorre profunda reforma no sistema educacional brasileiro e, nesse contexto, o ensino profissional e técnico é equiparado ao nível médio.
1937	Criação dos Liceus Profissionais	Algumas instituições são transformadas em liceus;
		Com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, é criada a Divisão do Ensino Industrial e o Departamento Nacional de Educação.
1909	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices	Criadas escolas nos 19 Estados brasileiros;
		Objetivo: Educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos;
		Instituições subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Fonte: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) (2018)

As Figuras 8 a 13 ilustram fatos representativos, referentes aos destaques constantes no Quadro 6.

**Figura 8** – Logomarca dos Institutos Federais



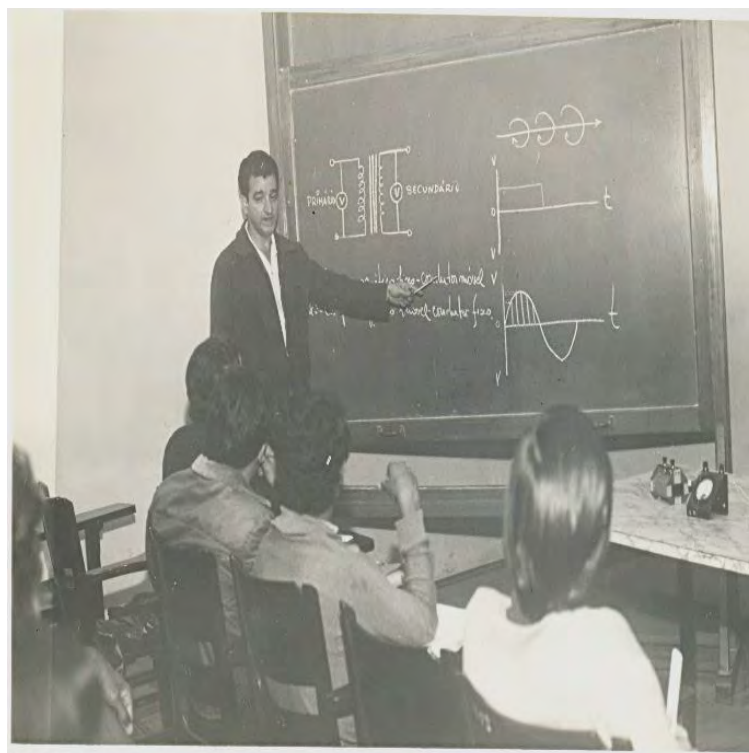
Fonte: Portal conif.org.br.

**Figura 9** – Foto do interior de um Cefet



Fonte: Portal conif.org.br.

**Figura 10** – Foto do interior de uma sala de aula da Escola Técnica



Fonte: Portal conif.org.br.

**Figura 11** – Foto do interior de uma de aula da Escola Industrial e Técnica



Fonte: Portal conif.org.br.



**Figura 12** – Foto da fachada de um Liceu



Fonte: Portal conif.org.br.

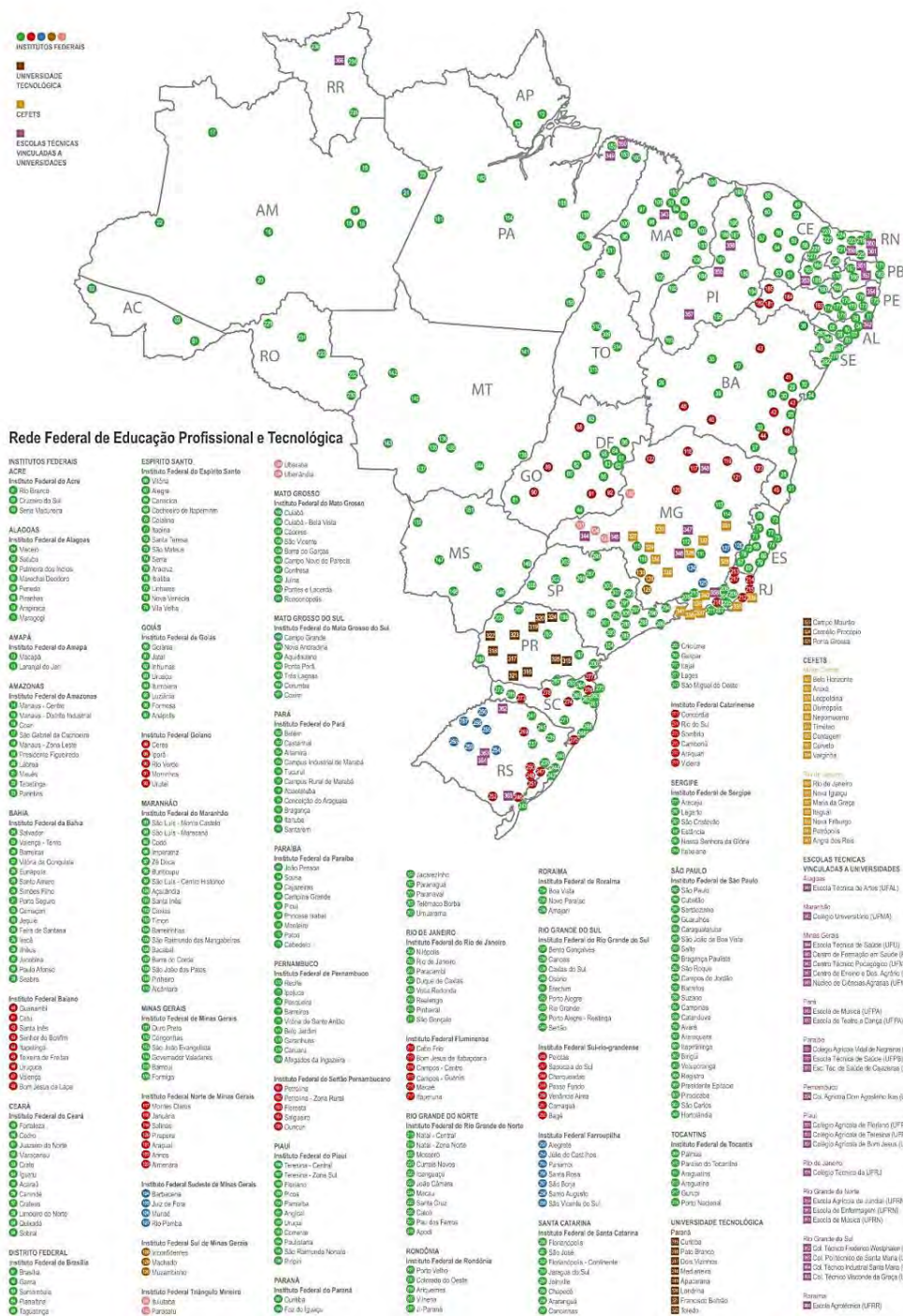
**Figura 13** – Foto do interior de uma sala de aula de uma Escola de Aprendizes e Artífices



Fonte: Portal conif.org.br.

Em 2019, a Rede Federal completará cem anos de existência, estando, atualmente, ocupando os lugares destacados na Figura 14.

201



A Rede Federal está consolidada, tem o seu lugar no sistema educacional do Brasil, mas, mais do que isso, como dizem os discentes dos IFs, “você sai do IFs, mas, o IFs nunca sairá de você”.

### 3.4 HISTÓRIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

O IFG faz parte da Rede Federal já citada e é uma autarquia federal de regime especial, estando vinculada ao MEC. A sua criação foi autorizada pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008. Como toda educação profissional e tecnológica do país passou e passa por condicionamentos histórico-estruturais, condicionados às categorias dirigentes.

Como bem explicitaram Machado, Pires e Barbosa (2015):

Dentre os condicionamentos histórico-estruturais, sobressaiu a “internalização” dos padrões de reprodução do capital dominantes em termos mundiais por meio de modelos socioeconômicos nacionalmente estabelecidos, bem como a recomposição do pacto das elites vigentes no país (Machado, Pires & Barbosa, 2015, p. 13).

Hoje, é uma instituição que oferece educação superior, educação básica profissional de ensino médio, pluricurricular e multicampus, ou seja, cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, superiores tecnológicos, de bacharelados, licenciaturas e de pós-graduação, especializada em oferecer a educação profissional e tecnológica.

A história do IFG inicia pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados do País. Na época, a capital do estado de Goiás era Vila Boa, atualmente é a Cidade de Goiás, cidade fundada no Séc. XVIII, tendo como atividade principal a exploração de ouro, que, com o tempo, foi substituído por atividades agropastoris, concentrando uma oligarquia rural forte e influente politicamente.

Neste período era predominante no País uma ordem privada oligárquica agrarista, de cunho liberal conservador, resistente à criação de uma organização política nacional e ao estabelecimento de um processo de modernização que não se integrasse e se submetesse ao seu domínio político e à economia agroexportadora. Esta ordem privada ocupou e monopolizou as ações do Estado para impedi-lo de se estruturar e de conduzir políticas públicas sociais (educação, saúde) e de desenvolvimento (indústria, infraestrutura) sobre outras bases. Assim, não ocorreu, no período da chamada



“República Velha”, a criação de um sistema público de educação, nem a inclusão das camadas sociais populares a processos educativos amplos, de massa (IFG, 2012-2016, p. 3).

Com o passar do tempo e os tensionamentos políticos, no governo Vargas, a capital foi transferida para Goiânia, em 24 de outubro de 1933. A Escola de Aprendizes Artífices, instalada em 1913, na então capital de Goiás, nominada na época de Vila Boa, tinha como objetivo capacitar os alunos em cursos e oficinas de forjas e serralheria, sapateira, alfaiataria, marcenaria e empalhação, selaria e correaria.

Segundo Machado, Pires e Barbosa (2015, p. 17) “o ensino era integrado, no período matutino eram realizadas aulas de formação geral, como português, matemática, história geografia e ciências; e no período vespertino as aulas práticas de oficinas”.

Com a construção de Goiânia, pelo Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, a Escola de Aprendizes Artífices foi transferida para a nova capital e recebeu o nome de Escola Técnica de Goiânia (ETG), oferecendo cursos técnicos na área de indústria, integrados ao ensino médio. Mas, o início do ano letivo em Goiânia somente ocorreu em 1943, onde os alunos tinham que se submeter ao exame de admissão<sup>23</sup>, exame este instituído pela Reforma Capanema, já citada. Os primeiros cursos ofertados foram de Alfaiataria, Artes de Couro, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Rádio e Comunicações, Tipografia e Encadernação. A composição dos cursos ofertados reflete bem uma sociedade heterogênea, com demandas tradicionais compondo com as novas demandas modernas.

No ano de 1947, houve a implantação dos cursos técnicos em Eletrotécnica, Construção de Máquinas e Motores e Edificações. E, um fato a destacar, o início da possibilidade do ingresso de mulheres na instituição. Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em Goiás, houve a preocupação de uma reordenação da ETG no sentido da modernização. Para tanto, criou-se uma Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI), onde em 1951, docentes do ETG, da área técnica, foram ao Rio de Janeiro para uma formação didático-pedagógica.

Em 1959, com a Lei nº 3.552, a instituição obteve a categoria de autarquia federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e

---

<sup>23</sup> O exame de admissão se constituía no instrumento fundamental de progressiva reorientação do público que efetivamente teria acesso à ETG. Os “desvalidos da fortuna”, compreendidos como tais os segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, passavam a enfrentar maiores dificuldades para obter acesso à instituição. Entre eles, seguramente figuravam os afrodescendentes como seu segmento majoritário (Machado, Pires & Barbosa, p. 20).

disciplinar, e seis anos depois, em 20 de agosto de 1965, pela Lei nº 4.759, recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG).

Em 1988, a Escola Técnica Federal de Goiás expandiu sua presença no Estado, criando a primeira UNED de Jataí, hoje denominado Campus Jataí.

Em 22 de março de 1999, a ETFG foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), uma instituição de ensino superior pública e gratuita, especializada na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com prioridade na área tecnológica. A partir daí a instituição recebeu autorização para oferecer ensino superior.

Em 2008, o governo Lula, através da Lei nº 11.892/2008, transformou os Cefets em IFs, preservando as mesmas diretrizes e os mesmos objetivos institucionais anteriores.

Conclui-se este apartado, considerando:

Por tudo isso, os segmentos internos dos IFs encontram-se desafiados a aprender a contradição presente na sociedade e em seu próprio meio, tendo em vista a construção de uma instituição pública, assentada em relações democráticas e autônomas, na direção da formação integral (omnilateral) dos estudantes e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo, do país e de suas regiões e localidades (Bezerra, Machado & Barbosa, 2016, p. 69).

#### 3.4.1 Documentos que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Após percorrer uma longa trajetória histórica, construída na educação profissional e se constituindo, hoje, em Rede Federal, o IFG tem como documentos norteadores, o Plano de Desenvolvimento Institucional, seu Estatuto e o seu Regulamento Geral, de forma que serão analisados os três documentos, com vistas à implantação da Lei 11.645/2008, ou seja, sobre a educação para as relações étnico-raciais e, em específico, no Ensino Superior, nível bacharelado.

Primeiramente, considera-se importante definir em que consiste o PDI do IFG. Ele é o documento que identifica a Instituição, no que diz respeito ao seu papel social, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve.

Antes de iniciar as ponderações sobre o PDI, serão definidas as políticas de gestão do IFG e, para tanto, considera-se importante definir o que se entende por gestão. Assim, recorreu-se ao dicionário de língua portuguesa que define:

Gestýo st. Comp. Pospositivo, do lat. Gestio, jnis. Açýo de administrar, dirigir, gerência, gestýo, der, do supn. De gero, is, gessi, gestum, gerere. Trazer, andar com, ter, consigo, produzir, criar, nutrir, manter, mostrar, fazer, aparecer, ocorre em autogestýo, auto sugestýo, congestýo, digestýo, gestýo, ingestýo, sugestýo; ver gest.

Gestýo s.f. (a 1858cf.MS) 1. Ato ou efeito de gerir; administraçýo, gerência. 2. Mandato político (este cais foi construído na premeria g. do atual prefeito). G. social JUR período de administraçýo em uma sociedade, na qual alguém desempenha a gerência por delegaçýo dos outros sócios. GRAM voc. Consid. Gal. Pelos puristas, que sugeriram em seu lugar; administraçýo, gerência de negócios. ETIM lat. Gestio, jnis, açýo de administrar, de dirigir, gerencia gestýo ver get (Houaiss, 2001, p. 1449).

Esclarecendo o porquê do título desta tese incorporar a palavra gestýo: “A gestýo educativa da diversidade étnico-cultural no ensino superior do Brasil: o caso do Instituto Federal de Educaçýo, Ciência e Tecnologia de Goiás”. Ou seja, o ato ou efeito de gerir, de gerenciar a educaçýo da diversidade étnico-cultural no ensino superior do Brasil, focando o caso do IFG. No entanto, a forma delineada da gestýo está definida pelo PDI, de onde tem-se os esclarecimentos.

O IFG definiu, dentro do PDI, como se constitui a política de gestýo na instituiçýo. Sendo, desta forma, a gestýo, orientada por uma política formulada coletivamente, ou seja, pela participaçýo de todos os segmentos da comunidade Ifigeana, onde foi construído coletivamente um grupo de propostas de açýes prioritárias para a instituiçýo. Tomando essas como açýes acordadas com as necessidades do IFG. Estas açýes tornaram-se eixos norteadores da gestýo, tendo como finalidade social a qualidade acadêmica e técnica da e na instituiçýo.

A gestýo, que é formada por indivíduos eleitos democraticamente pela comunidade acadêmica, consolida-se em uma instituiçýo que escreveu no PDI seus princípios:

1. Garantia do caráter público, do interesse social, da gratuidade e da qualidade do ensino;
2. Autonomia e gestýo participativa;
3. Desenvolvimento de oportunidades de investigaçýo nas diversas áreas do conhecimento;
4. Definiçýo de políticas que consolidem as açýes já existentes e possibilitem a abertura de novas linhas de pesquisa;
5. Política consistente de avaliaçýo institucional;
6. A consolidaçýo dos cursos existentes, buscando sempre atingir a meta de qualidade e excelência na formaçýo dos alunos (IFG, 2012-2016, p. 63).

Neste mesmo documento segue com a afirmativa da existência do empenho para que se constitua um modelo de gestýo democrática, na qual a comunidade seja participante, opinando e compartilhando das políticas públicas, tendo como foco central das açýes da instituiçýo, a condiçýo humana.

O PDI analisado por este estudo foi o de abrangência dos anos 2012-2016, sendo que o novo PDI de 2018 estava em fase de finalização das plenárias e depois deverá ir para a redação final do documento, que terá como período vigente 2018-2022. Trata-se de um documento que orienta o planejamento da Instituição no período datado, identificando as prioridades das ações e atividades a serem desenvolvidas, tanto no plano acadêmico quanto no administrativo.

O outro documento base é o Regimento Geral, no qual deve constar o detalhamento da estrutura organizacional da Instituição, bem como as competências das unidades administrativas, as atribuições dos dirigentes e a relação funcional existente no âmbito dos institutos federais.

Já o Estatuto se identifica como o documento norteador da Instituição, onde estão os seus princípios, suas finalidades, características, objetivos, a organização administrativa, além das questões acadêmicas institucionais em um contexto geral. Este documento data de 2013.

O PDI é um documento resultante de um longo processo de construção, onde, inicialmente, deve ir para consulta pública e logo depois, ser conduzido à preparação de um Congresso Institucional de Educação, com vistas à construção do PDI, recebendo inúmeras contribuições dos diversos segmentos da comunidade acadêmica, constituindo um caderno-geral de propostas a ser encaminhado ao Congresso. No Congresso são discutidas em plenárias as propostas encaminhadas durante um período anterior determinado, onde propostas em diversas áreas, a exemplo do Fórum de Licenciatura e da Comissão Permanente de Políticas Públicas de Igualdade Racial do IFG, são colocadas para que venham a compor o novo documento, apontando os rumos da organização acadêmica. Os delegados que compõem a plenária e que têm direito a voto, foram previamente eleitos nos seus campi de origem. Sendo o objetivo final do Congresso a finalização de um documento que irá nortear as ações do IFG pelos cinco anos seguintes.

O objetivo da função social descrita no PDI é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados, de uma sociedade democrática e justa, social e economicamente. E o documento completou, portanto, o seu papel social, sendo visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimento de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construído na ação dialógica e socializada desses conhecimentos.

Nos princípios da Instituição, ou seja, como deve se pautar o IFG, consta a busca constante de qualidade social da educação, tendo como perspectiva concorrer para a construção de uma sociedade inclusiva e justa. Para a presente pesquisa destaca-se o terceiro item que escreve:

Promoção de políticas institucionais orientadas pela busca de uma sociedade não-discriminatória, igualitária e justa, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, e a promover a igualdade de condições aos portadores de necessidades educacionais específicas, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual (IFG, 2012-2016, p. 11).

De suas metas para o período destaca-se a meta 15 (IFG, 2012-2016, p. 14) que descreve a criação dos seguintes programas institucionais: de promoção da igualdade étnico-racial, de criação de condições adequadas aos portadores de necessidades educacionais específicas, de plena igualdade nas relações de gênero e de proteção à livre manifestação de orientação sexual.

Dentro do PDI está inserido o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), documento este que estabelece princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional.

E, neste documento, estão inseridos os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que direcionam as práticas acadêmicas da Instituição, onde o PPI está baseado nos seguintes princípios: integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando o cidadão, jovem e adulto, de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também, de sua relação social. Defendendo uma formação omnilateral, ou seja:

No PPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional (IFG, 2012-2016, p. 26).

E mais, a instituição privilegia a formação deste cidadão com saber omnilateral, formando-o, primordialmente, como sujeito que faz parte da construção da sociedade, como sujeito histórico, entendendo o seu papel na relação do saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural.

No item 2.2.1, onde estão as Diretrizes Curriculares, para a Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, o PPI refere no item sete a inclusão de temática referente à história e à cultura afro-brasileira e indígena no currículo, conforme estabeleceu a Lei nº 11.645/2008. E,

em seguida, no item 2.2.2, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Tecnologia e Bacharelado, confere a construção de Matriz Curricular que contemple as exigências legais, incluindo a obrigatoriedade da incorporação das temáticas étnico-racial, direitos humanos, sustentabilidade ambiental e da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), como disciplinas optativas, nos currículos.

E para as licenciaturas o texto do documento, refere, no item seis, a adequação da oferta das licenciaturas às demandas da educação básica, em especial, no que se refere à implementação de currículos, como a inclusão de disciplinas temáticas referentes às relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena, o desenvolvimento do currículo integrado e a educação de jovens e adultos.

O documento ainda indica várias estratégias para garantir a viabilidade das ações, assegurando o acompanhamento, a avaliação e a realimentação dos projetos curriculares. Dentre os itens apontados para o interesse deste estudo está o oitavo item, que contempla construir comissão de políticas públicas para a igualdade racial, com atuação nos Campus e na Reitoria.

Dentro do item Programas e Projetos de Ensino, destaca-se o item três, que tem como perspectivas as atividades como a constituição dos núcleos de estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena e de atenção aos portadores de necessidades específicas.

O PDI destaca em um item apartado sobre a Política Institucional voltada para a igualdade étnico-racial, com o texto:

O tratamento da questão da diversidade e da pluralidade étnico-racial na sociedade e na Instituição deve merecer uma atenção especial, visto que dela depende em grande medida a construção de uma sociedade democrática e socialmente inclusiva, possibilitando a construção de uma cidadania substantiva (IFG, 2012-2016, p. 142).

E o texto continua dando ênfase de que estes propósitos devem estar presentes em todos os níveis e processos institucionais, inclusive, nos processos de democratização do acesso à instituição. Seguindo, assim, as metas do PDI na criação das comissões como a Comissão Permanente de Políticas Étnico-Raciais (CPPER), tendo como atribuições estar presente acompanhando e avaliando o programa institucional da igualdade étnico-racial e a indicação e/ou condução de ações em prol da referida igualdade.

No final, o PDI tem o Anexo C, específico, com proposições referentes à igualdade étnico-racial, onde está descrita a Política de Promoção da Igualdade Étnico-racial, iniciando com os princípios desta:



1. Valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade na qual está inserida;
2. Implementação de relações humanas mais equitativas, superando desigualdades de gênero;
3. Construção da igualdade entre as pessoas, valorizadas e respeitadas as diferenças;
4. Promoção da colegialidade, participação e democratização dos processos, ações e políticas institucionais.

Na esfera institucional visando ao desenvolvimento da Política de Promoção da Igualdade Étnico racial, o IFG manterá um programa que envolve as seguintes dimensões:

Acesso ao IFG e Reservas de Vagas:

1. Para o corpo discente:
  - a. da modalidade Educação de Jovens e Adultos: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
  - b. da modalidade Ensino Médio Integrado e Subsequente: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
  - c. da modalidade Técnico: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
  - d. da modalidade Tecnológico: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
  - e. da modalidade licenciaturas: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
  - f. para o corpo técnico-administrativo: reservas de vagas - 25%, do total de vagas ofertadas, para negros (pretos e pardos, na forma do IBGE); g. para o corpo docente: reservas de vagas - 25%, do total de vagas ofertadas, para negros (pretos e pardos, na forma do IBGE).

Além da política de reserva de vagas é importante que se tenha o projeto de Permanência, ou seja:

Programa de acompanhamento Biopsicossocial para alunos(as) negros (as), implementado por equipe multidisciplinar das áreas de saúde, educação e afins; capacitados para dar tratamento à questão étnico racial;

Programa de Bolsas Inclusão Sócio- Racial – Reservando um total de 20% de bolsas para negros(as), sendo bolsa-auxílio para estudo;

Implantação de coletivos e/ou grupos de estudantes negros(as), com ampliação dos já existentes, oportunizando o debate e a afirmação positiva no ambiente institucional;

Programa Bolsa Alimentação/Transporte – Implementação de bolsas auxílio para alimentação e transporte aos alunos(as) de baixa renda, com reserva de (IFG. 2012-2016. Anexo C).

Prossegue o Anexo C, discorrendo sobre a Igualdade Racial no Ensino, Pesquisa e Extensão, no Ensino:

- a) Matrizes Curriculares: Orientação das matrizes dos cursos do IFG para contemplarem, com disciplinas e conteúdo, a diversidade da composição populacional brasileira e suas formas de produção de saberes, com atenção ao que estabelecem as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08;
- b) Acervo Bibliográfico: Na ampliação do acervo da biblioteca, contemplando a questão da diversidade étnico-racial;
- c) Calendário Escolar: Valorização das datas de luta e debate dos grupos historicamente discriminados (negros, indígenas, ciganos);
- d) Atividades Pedagógicas Extraclasse: Fomento à realização de eventos científico-culturais que promovam o aprofundamento do conhecimento sobre a questão étnico-racial e da diversidade no Brasil; (IFG, 2012-2016, Anexo C).

Na Pasta da Pesquisa a Igualdade Racial foi pensada nas seguintes proposições:

- a) Núcleos de Pesquisa: Implantação de Núcleos de Pesquisa, congregando professores, técnico-administrativos, bolsistas ou voluntários, da comunidade interna ou externa, com foco na questão africana, afrodescendente, raça e antirracismo, diversidade, questão étnico racial no Brasil e no mundo;
- b) Bolsas de Pesquisa: Voltadas para a temática e a população negra;
- c) Publicações: Implementação da política institucional de publicações, valorizando a produção dos profissionais do IFG, com recorte étnico-racial;
- d) Observatório: Estabelecer, em parceria, estudos com foco na Questão Racial no Brasil, dentro do Observatório. (IFG, 2012-2016, Anexo C).

Na pasta da Extensão as especificidades são:

- a) Assessorias ao Movimento Popular (Negros(as), Mulheres, Ciganos(as), Indígenas);
- b) Parcerias com o Movimento Popular (Negros(as), Mulheres, Ciganos(as), Indígenas);
- c) Acompanhamento e Parcerias no Controle e Implementação de Políticas Públicas, com foco na questão étnico-racial, em parceria com os entes federativos, em suas diversas instâncias;
- d) Projetos de Inclusão Sócio-racial, para desenvolvimento das comunidades locais, dos segmentos historicamente discriminados;
- e) Projeto Cultura e Diversidade no IFG: Promover a presença da cultura negra e dos segmentos historicamente discriminados dentro do IFG (IFG, 2012-2016, Anexo C).

E, finalizando o Anexo C, tem um apartado sobre Comunicação e Diversidade onde são destacados os seguintes itens:

- a) Criação da ouvidoria do IFG, mantendo atenção à questão étnico-racial;
- b) Política de Comunicação: Estabelecer uma Política de Comunicação Institucional que atenda ao critério da diversidade étnico-racial em toda a comunicação produzida no IFG;

- c) Comissão Permanente de Políticas Públicas para a População Negra: constituir comissão para acompanhamento e controle da Política de Promoção da Igualdade Racial do IFG;
- d) Capacitação de Pessoal: Capacitar técnicos e docentes do IFG para atuar de forma qualificada, dando tratamento à questão da diversidade e da pluralidade étnico-racial da sociedade. (IFG, 2012-2016, Anexo C).

E assim, termina o conteúdo da referência à educação para as relações étnico-raciais no PDI do IFG.

Passa-se, agora, à leitura do Regimento Geral, no qual está posta a estrutura organizacional da Instituição, bem como as competências das unidades administrativas, as atribuições dos dirigentes e a relação funcional, existente no âmbito dos institutos federais.

Na estrutura do Regimento Geral está citado o objeto de presente pesquisa, nas Comissões Permanentes, no Capítulo V, da Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPIR), que no Art. 30 descreve ser esta uma instância permanente do IFG, que tem por finalidade formular, coordenar, articular e acompanhar a efetivação das políticas e diretrizes institucionais para a promoção da igualdade étnico-racial e defesa dos direitos humanos.

E, em seu Art. 31 das competências à CPPIR, tem-se:

Formular políticas institucionais de promoção da igualdade étnico-racial;  
Zelar pela implementação da política de promoção da igualdade étnico-racial;  
Assessorar a Reitoria em assuntos relativos à Política de Promoção da Igualdade Étnico-racial;  
Acompanhar o planejamento anual e a prestação de contas do IFG, com ênfase na alocação de recursos para a Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial;  
Emitir parecer sobre a Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial;  
Propor e dar parecer sobre a participação do IFG em organismos de natureza assemelhada, nacionais e internacionais;  
Apreciar os assuntos relativos à Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial, que lhe sejam atribuídos pelas instâncias que compõem a estrutura organizacional do IFG;  
Propor a capacitação da comunidade interna e externa ao IFG, sobretudo membros das comunidades historicamente discriminadas no que se refere à igualdade étnico-racial, para acessar os bens e políticas públicas;  
Fomentar cursos de capacitação de servidores efetivos e terceirizados e da comunidade interna e externa a fim de implementar políticas de capacitação permanente, no que se refere à igualdade étnico-racial e à defesa dos direitos humanos;  
Fomentar a constituição de Núcleos Locais de Implementação de Políticas de Igualdade Étnico-Racial nos campus e na Reitoria do IFG, com vistas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão;  
Estabelecer parcerias interinstitucionais que ampliem a capacidade de atuação da CPPIR e dos Núcleos Locais no que se refere à elaboração e à implementação de políticas institucionais de promoção da igualdade étnico-racial e da defesa dos direitos humanos;

Acompanhar, monitorar e avaliar as ações afirmativas no âmbito da política de assistência estudantil e dos processos seletivos de acesso ao IFG;  
Colaborar com o desenvolvimento do calendário acadêmico, apresentando propostas a serem executadas de forma contínua e transversal quanto à dimensão étnico-racial;  
Acompanhar as etapas do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional na área de promoção da igualdade étnico-racial;  
Propor, coordenar, monitorar e avaliar a implementação da política de promoção da igualdade étnico-racial no IFG (IFG, 2015).

Assim, conclui-se a leitura com o Regimento Geral, o qual data do ano de 2015.

A portaria de nº 488, de 27 de agosto de 2009, passou a ter a redação do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Destacam-se alguns pontos: do Título I que refere Da Instituição no Capítulo II dos Princípios, das finalidades e características e dos objetivos no seu Art.3:

I. Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; III. Compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico; IV. Compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, com a promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas do cidadão; V. natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob a responsabilidade da União (IFG, 2009, p. 2).

Destaca-se a ênfase que o documento incide no compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática, bem como, na formação integral do cidadão. E, completa com o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, em um cuidado com o potencial da região e respeitando as expectativas do cidadão, garantindo a gratuidade e laicidade do ensino sob a responsabilidade da União.

A construção de uma gestão democrática com o financiamento da União, no intuito de formar o cidadão preocupado com o sua região, gerando desenvolvimento, mas, preservando o ambiente que congrega, em uma instituição inserida e madura na sua proposta de ensino, pesquisa e extensão.

Seguindo no documento em seu Art.4º, onde estão as finalidade e características, o documento descreve que o IFG deve ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, qualificando cidadãos que atuem no diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional. E destaca que em “hipótese alguma”,

deverá ser cobrado dos alunos qualquer tipo de contribuição financeira por ofertas de qualquer modalidade de cursos oferecidos pela instituição.

Importante destacar que o IFG, no decorrer do texto, tem uma preocupação especial com o regional, onde, em seu Art.5º dos objetivos, destaca o desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas e especificidades regionais.

Com vistas à formação, o texto especifica a formação inicial e continuada de trabalhadores, priorizando a elevação do nível de escolaridade. E, neste mesmo artigo, detalha a pesquisa no intuito de estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Pretende desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais e culturais, dando ênfase ao processo educativo ligado à geração de trabalho e renda, emancipando o cidadão, focando no desenvolvimento socioeconômico local e regional.

No Título III, onde discorre do Regime Acadêmico, no Capítulo I, que consta do Ensino, ressalta-se o Art. 47, onde escreve do currículo do IFG, que está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político- institucional, estando guiado, segue o Estatuto,

Pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia que promovam a justiça social, a preservação da natureza e o bem estar do ser humano (IFG, 2009, p. 15).

Assim, na leitura dos documentos base do IFG fica evidente a preocupação da comunidade acadêmica que, democraticamente, constrói estes documentos, onde a instituição privilegia a formação de um(a) cidadão(ã) com saber omnilateral, formando um(a) humano(a) que faz parte da construção da sociedade, como sujeito histórico, entendendo o seu papel na relação do saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural.

Neste momento da escrita remata-se os fundamentos teóricos e, logo a seguir, passa-se à construção da investigação empírica, destinada a refletir as circunstâncias, o processo de investigação e os resultados nela demonstrados.





# CAPÍTULO 4



## CAPÍTULO 4 – O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS: UM ESTUDO EMPÍRICO

*Eu acho que o jovem de hoje em dia deve ler e se informar  
Ver bem as coisas como são  
Pra poder contestar as coisas de forma clara  
Não só rimas em vão*

*Algo no ar, contrariado nêgo chega  
Pra reclamar fortes momentos de tristeza  
De um gás que sobe (Gás que sobe)  
Parceiro truta forte, ih ihh*

*Ventão que inspira sorte, guerreiro que resolve  
Socorre héhé, não dispensa o cano e corre  
Não é lóki, é tipo um Pixinguinha nos acordes  
Mesmo sofrendo alcança as águas de riacho doce  
Onde quer que está e esteja vai estar protegido  
Aquele que nos dito bem também fora menino  
Me sinto motivado de prioridades  
Na cidade pressionado por necessidades  
Só maldade pra invadir coban e lares  
Um qualquer quem sabe  
Pra comprar um Cadillac mais tarde  
Do tipo sem caô, só boa imagem  
Um descendente dos palmares, é você sabe  
Pros manos do outro lado da muralha, aquele salve  
Pra quem sabe, na próxima visita a liberdade  
A Paz alcançará na Sul o amor do pai  
Segui firmão serei capaz, de sempre sempre mais  
O criador fará de ti um bom rapaz [...]  
Sabotage, 2014. (Grafia Original).*

### 4.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é um processo muito complexo como escreveu Lucio, Collado e Sampieri (2006, p. 46) “la investigación es um conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de um fenómeno”.

Esta pesquisa se pautou em duas partes, a saber, na primeira parte da tese estão contidos os aspectos teóricos que embasam o estudo, de forma que na segunda parte, tem-se como propósito construir a parte empírica da pesquisa. Para tanto, primeiramente, apresentam-se as razões da escolha do tema, seguindo com os objetivos gerais e específicos, logo a seguir, a metodologia que se usou ao longo do processo.

Continuando, expõe-se o problema da pesquisa, a hipótese, bem como as variáveis da investigação, para se chegar à população investigada, e à mostra considerada, bem como os critérios de seleção desta.

Seguindo, tem-se o questionário, cujo público respondente incluiu todos os docentes que atuavam no bacharelado do IFG. Na sequência realizou-se a formulação do questionário, sua aplicação, a coleta de resultados dos respondentes. Após esta etapa, foram analisados os dados, concomitante às análises dos PPCs dos cursos de bacharelado do IFG e dos documentos base do IFG. A coleta dos documentos, leitura e averiguação do objeto da pesquisa, consta nos documentos relacionados. E, por fim, apresentam-se as considerações finais.

#### 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa se inicia da observação do lugar de trabalho e da necessidade gerada pela Lei 10.639/2003 e, posterior a esta, pela Lei 11.645/2008, que implicam na cátedra de origem da pesquisadora, onde estas leis determinam a obrigatoriedade de se incluir no currículo da disciplina de arte os temas africano e indígena.

A própria lei gerou o desconforto de “não saber”, e este desconforto levou à curiosidade e ao estudo, na busca de capacitação sobre o tema, que, posteriormente, incitou ao objeto desta pesquisa.

Reportando a Eco (2016), quando descreveu sobre as regras para escolha de um tema para a tese:

Que o tema responda aos interesses do candidato; que as fontes de consulta sejam acessíveis, isto é, estejam ao alcance material do candidato; que as fontes de consulta sejam manejáveis, ou seja, estejam ao alcance cultural do candidato; que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato (Eco, 2016, p. 8).

E, para o amadurecimento deste tema, foram levados em conta os fatores internos e externos sugeridos por Marconi e Lakatos (2003):

Fatores internos: Selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; Optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de Background da formação universitária e pós-graduanda; Encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. Os externos requerem: A disponibilidade do tempo para realizar a pesquisa completa e aprofundada; A existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema; A possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha quanto na análise e interpretação da documentação específica (Marconi e Lakatos, 2003, pp. 44-45).

A partir dos estudos realizados em decorrência das leis, foi se delineando o objeto desta tese, ou seja, a educação para as relações étnico-raciais, composta de várias interfaces, sendo que a construção deste estudo se propôs a descortinar algumas delas.

#### 4.2.1 Propósito do estudo

O objetivo que se pretende abordar com esta pesquisa é o seguinte:

Estudar a origem e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior do Brasil, especificamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

### 4.3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

De forma geral, a investigação científica, segundo Chizzotti (2011, p. 20) está caracterizada pelo “esforço sistemático, explícito e estruturado, com linguagem, com teoria e método para explicar os dados encontrados”. Completou Bisquerra (2016) com a descrição das características do conhecimento científico:

Tiene un origen empírico: tiene el punto de arranque en la observación. Aunque si bien es cierto que se basa en hechos, los trasciende: “Se hace ciencia con los hechos, así como una casa se hace con ladrillos, pero una acumulación de hechos no es una ciencia, así como un montón de piedras no es una casa”.

Es el producto obtenido mediante la aplicación del método científico. La rigurosidad y la sistematización del método científico da valor a su contenido y se concreta en la aplicación de planes elaborados para dar respuesta a los problemas así como en la fiabilidad de los métodos y las técnicas utilizadas.

La objetividad. El conocimiento científico exige un acuerdo inter e intraobservadores para garantizar la imparcialidad y la correspondencia con la realidad del objeto de

estudio. Si bien es cierto que la objetividad absoluta no puede conseguirse desde ninguna ciencia (se pueden aceptar varias interpretaciones de los fenómenos), es un criterio regulativo importante que tiene que retar al investigador a lo largo de todo o proceso.

Tiene un carácter analítico. La aproximación a la realidad es analítica para poder tratarla con más garantías de rigurosidad y precisión.

Tiene una especialización, como consecuencia de este carácter analítico.

El conocimiento científico mantiene la duda metódica y es autocorrectivo.

El conocimiento científico es hipotético e incierto.

Es preciso y comunicable.

El conocimiento tiene que ser práctico y útil, al servicio de las necesidades sociales y de la realidad donde se desarrolla (Bisquerra, 2016, pp. 21- 23).

O conhecimento científico em educação, completou Bisquerra (2016, p. 25) é “la complejidad y singularidade de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a uma explicación basada em unas leyes predictibles y controlables”.

Assim, reporte-se ao início de tudo, dos questionamentos e da problemática no ofício cotidiano em sala de aula, de se adequar à nova lei que definiu o ensino de conteúdos africanos e ameríndios. Tais fatos motivaram a pesquisa, com a definição do objeto de estudo que é a educação para as relações étnico-raciais. Posteriormente, fez-se necessário um estudo bibliográfico que desvelou o objeto e, ao mesmo tempo, permitiu iniciar as discussões das leis que antecederam a Lei 11.645/2008, sendo a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nomeada como LDB, que, por sua vez, foi alterada pela Lei 10.639, de janeiro de 2003. E mais, conduziu ao aporte teórico necessário para a construção de um posterior diálogo entre objeto da pesquisa / instituição / sociedade brasileira, que desembocou na ancora dos estudos para a análise dos dados da pesquisa.

O aporte teórico está contido em uma discussão na fundamentação da teoria existente sobre o objeto da pesquisa, com suas possíveis argumentações e contra argumentações; questionamentos estes que venham a legitimar ou não as hipóteses.

Segundo Martins e Theóphilo (2009):

As teorias possuem como características a possibilidade de estruturar as uniformidades e as regularidades explicadas e corroboradas pelas leis em um sistema cada vez mais amplo e coerente, com a vantagem de corrigi-las e aperfeiçoá-las. O objetivo da teoria é o da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos fenômenos, a fim de compreendê-los e explicá-los. Dentro do contexto da pesquisa, as teorias orientam a busca dos fatos, estabelecem critérios para a observação, selecionando o que deve ser observado como pertinente para testar hipótese e buscar responder às questões de uma dada pesquisa (Martins & Theóphilo, 2009, pp. 27-28).



Inicialmente o marco teórico desta pesquisa se fez autossuficiente, mas, ela está visceralmente relacionada com a parte empírica, onde foi conduzida sincrônica em todo o tempo, dando suporte na construção da parte empírica, pois se equaciona historicamente com o objeto. De forma que o marco teórico ou pesquisa teórica consiste na revisão da literatura sobre o tema da pesquisa.

Bisquerra (2016, p. 95) considerou: “Esto supone buscar las fuentes documentales que permitan detectar, extraer y recopilar información de interés para construir el marco teórico pertinente el problema da investigación planteada”.

A construção do marco teórico exige a revisão da literatura correspondente, de forma que o pesquisador possa consultar bibliografia e documentos que contenham informações relevantes e necessárias relacionadas com o problema da pesquisa, mas, tendo o cuidado de se deter aos dados bibliográficos que vão dar suporte à pesquisa como forma de não perder o foco do problema pesquisado.

Segundo Bisquerra a construção do marco teórico é necessária para qualquer investigação, seja ela quantitativa ou qualitativa. A construção do marco teórico envolve a análise de teorias, investigações e antecedentes que sejam adequados à fundamentação da pesquisa. Este autor detalhou:

Aporta el marco de referencia conceptual necesario para delimitar el problema, formular definiciones, fundamentar las hipótesis o las afirmaciones que más tarde tendrían que verificarse, e interpretar los resultados del estudio.

Ofrece una comprensión del estado de la cuestión (status quaestionis): permite situar el estudio en una perspectiva histórica y evitar “discutir el mediterráneo” con repeticiones innecesarias.

Facilita indicaciones y sugerencias para realizar el estudio: cómo enfocarlo, con qué método y, desde los posibles antecedentes, cuál puede ser la instrumentación más adecuada para recoger los datos, con qué sujetos y cómo analizarlos.

Aporta una estimación de las probabilidades de éxito, de la significación y de la utilidad de los resultados (Bisquerra, 2016, p. 96).

O marco teórico da presente pesquisa está na primeira parte da tese, e se inicia com o capítulo: Educação e diversidade étnico-cultural no Brasil. Este capítulo abordou três temas. Em “A Formação Étnico-Cultural no Brasil” foram consultados os seguintes autores: Bastide e Fernandes (2008), Botelho (2012), Botelho e Schwarcz (2012), Dussel (1994), Fernandes (1978, 2005, 2007, 2008), Freyre (2016, 1951), Gomes (2001, 2004, 2008), Guimarães (2004, 2011), Ianni (1996), Maestria (2014), Munanga (2006), Nascimento (2016), Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), Schwarcz (1993, 1996, 2001, 2007, 2012, 2018), Schwarcz e Starling (2018), Wehling

(2014). Em “Educação e Diversidade Étnico-Cultural no Brasil” está inserida a construção da historicidade sobre educação, pautada nos seguintes autores: Alves e Melo (2014), Basto (2014), Bosi (1992), Carvalho (2014, 2016), Cerqueira e Santos (2009), Conceição (2011), Cruz (2005), Dias (2005), Durham (1998), Faria Filho (2016), Gadotti (1997), Gonçalves (2016), Lima (2017), Machado (2014), Maestri (2012), Nascimento (2016), Negrão (2000), Paiva (2016), Pereira (2005), Pereira e da Silva (2010), Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), Rodrigues (2013), Romanelli (1986), Sampaio (1991), Santos (2005), Saviani (2014, 2013), Schwarcz (1993), Stephanou e Bastos (2011), Silva (2014), Teixeira (1989), Vechia (2014), Veiga (2016), Wissenbakh (2018), dentre outros. O terceiro tema deste capítulo, “Os Institutos Federais no Brasil e o Desafio Socioeducativo da Diversidade Étnico-Cultural”, foi construído com a contribuição dos seguintes autores: Bezerra, Machado e Barbosa (2016), Da Silva e Oliveira Junior (2015), Machado, Pires e Barbosa (2015), Manfredi (2002) e Mascarenhas (2002).

Nesta compilação de pensadores foi construído o marco teórico para sustentar a segunda parte desta tese que se constituiu nos estudos empíricos.

A complexidade da pesquisa em educação faz mergulhar em um desenho metodológico que permita dar aporte a esta confluência que é a educação como reflexo de fenômenos sociais. Para tanto, escolheu-se um desenho de pesquisa misto, empregando técnicas de tipo quantitativo e qualitativo. Günther (2006, p. 207) afirmou que enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas “utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequam a sua questão de pesquisa”. Do ponto de vista prático, existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem ou outra.

Complementa-se com autores que destacaram as definições do enfoque misto e seus métodos:

1. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Sampieri & Mendoza, 2008).
2. Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”) (Chen, 2006; Johnson et al., 2006, Apud Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 588).

Sendo assim, construiu-se a investigação, combinando as metodologias qualitativa e quantitativa, para que ambas contribuíssem para o descortinar das investigações. Complementou Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 600): “Realmente cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio, ciertamente resulta una tarea “artesanal””.

A investigação se fundamentará em mais duas etapas, a saber: pesquisa documental e de conteúdo e estudo exploratório descritivo.

Destaca-se nesta pesquisa o uso da análise documental, ou pesquisa documental, sendo que esta técnica de pesquisa desafia o pesquisador na sua capacidade de selecionar, tratar e interpretar as informações, na busca de identificar nestas informações o objeto da investigação, coletando os dados que estes documentos venham a desvelar.

A pesquisa documental ou análise documental é um estudo qualitativo que busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde ocorre e do qual faz parte, sendo o investigador o instrumento principal na coleta de informações. Escreveram Kripka, Scheller e Bonotto (2015):

As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015, p. 57).

Flick (2009, p. 135) complementou dizendo que nesta forma de análise qualitativa, a coleta de dados, muitas vezes, é limitada a selecionar material como documentos ou reportagens de jornal, e “os interesses da pesquisa costumam estar dirigidos em aspectos mais formais”.

Sendo assim, a análise documental se inicia com a escolha e o recolhimento dos documentos. Para a análise são estabelecidos procedimentos metodológicos como: caracterização do documento, codificação, registros, categorização e análise crítica. Sendo que, nesta primeira fase, se faz necessário o estudo de quais documentos serão melhores para se analisar, de forma que estes documentos possibilitem responder à hipótese e ao problema de pesquisa.

Segundo Bisquerra (2016):

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama e modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente bastante

fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito (Bisquerra, 2016, p. 341).

A análise documental, por meio da análise de conteúdo segundo Krippa, Scheller e Bonotto (2015, p. 65) “pode ser constituída de duas etapas: uma primeira correspondente a escolha dos documentos, seguida do acesso ou recolha deles e finalmente, a análise, como a análise de conteúdo”. Bardin (2011, p. 125) dividiu o método de análise de conteúdo em três fases: pré-análise (organização do material), exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, denominando-as como “pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial”.

Estas etapas básicas da análise documental por meio de análise de conteúdo têm três características, segundo Bardin (2011, p. 126) a primeira pré-análise que se caracteriza por organização do material, ou seja, escolha e seleção dos documentos (corpus de análise), a formulação de hipóteses e/ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A segunda, envolve a exploração do material que seria o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias (categorização). A terceira característica envolve o tratamento dos resultados, qual seja, a interpretação referencial, a reflexão e intuição, com base nos documentos estabelecendo relações e o desvendar do conteúdo latente que os documentos possuem. Tendo como objetivo o tratamento das informações contidas nos documentos, como escreveu Bardin (2011, p. 51): “O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha a máxima de informação (aspecto quantitativo), com a máxima de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Esta pesquisa documental foi estabelecida considerando os documentos do IFG: PDI, Estatuto e o Regulamento. Inicialmente, no planejamento deste projeto, se definiu o estudo com o PDI mais o Estatuto, mas, no decorrer da leitura e posterior análise de dados, percebeu-se que seria mais completo se fosse incluído o Regulamento do IFG, e assim foi feito. E, nos cursos de bacharelado ofertados pelo IFG, foram averiguados todos os PPCs dos bacharelados do IFG.

Continuando a descrição metodológica concomitante à pesquisa documental, realizou-se um estudo exploratório cujo objetivo foi a caracterização inicial do problema, sua classificação e definição. Ou seja, a pesquisa exploratória proporciona uma maior estreiteza com o problema. E, para completar, realizou-se juntamente à pesquisa exploratória, a pesquisa

descritiva, na qual os fatos observados são registrados, analisados e classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador, usando a técnica de coleta de dados com o questionário.

A investigação descritiva, para Martín (2012):

La investigación descriptiva se centra en exponer o explicar la realización de alguna actividad relevante, como los comportamientos de los participantes u otras características dignas de investigación en el ámbito sócio-educativo, ya sea en la actualidad o en el pasado” (Martín, 2012 p. 119).

A combinação da investigação descritiva com a exploratória se dá pela procura de informações que possam, de forma mais complexa, desvelar o objeto de estudo que, neste estudo, é a educação para as relações étnico-raciais.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados (Sampieri, 2006, p. 79).

Na segunda etapa da pesquisa empírica, tem-se um estudo exploratório descritivo, que se desenhou com a construção de um questionário, sua validação, aplicação e análise, incluindo uma Escala Likert. Para validar o questionário empregou-se o sistema de avaliação por critério de juízes. O questionário foi aplicado a toda população de professores da modalidade bacharelado no IFG de forma eletrônica. Os dados do questionário foram analisados mediante a codificação e análise estatística dos dados, através do pacote estatístico SPSS-X.

A construção do questionário só foi possível depois de um mergulho no aporte teórico por se tratar de um assunto de extrema complexidade e especificidade na educação – cultura-historicidade-sociedade no Brasil. Assim, o questionário teve várias versões até chegar no seu formato ideal para passar pelos juízes que o validaram. Este grupo de juízes foi composto por professores doutores da USC, na Espanha e do IFG e da UFG, no Brasil.

O projeto da pesquisa finalizado foi então submetido ao Comitê de Ética do IFG, através da Plataforma Brasil, órgão nacional que regula a pesquisa nacionalmente, seguindo as orientações do Comitê de Ética do IFG, com os procedimentos padrões para pesquisa com seres humanos na instituição, com normas regulamentadas nacionalmente.

Após todos os dados já compostos foram processados e interpretados, juntamente com a redação e apresentação dos resultados apurados.

## 4.4 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

### 4.4.1 Formulação do problema

O processo de investigação se inicia de uma interrogação cotidiana, que emerge a uma reação aflitiva aumentada da realidade vivida, levando, assim, a procura de respostas que a pesquisa pode investigar e dar algum resultado aos questionamentos formulados.

Para Martín (2012):

Podemos considerar que el sentido común hace que e profesional detecte un hecho en su actividad cotidiana; que la intuición le lleve a pensar que pudiera tener interés; que la curiosidad le haga pensar en su transcendencia; y que la fin, la motivación hace que la observación empírica se estructure y racionalice en una secuencia de observaciones definidas, que le llevará a un empirismo metódico (Martín, 2012, p. 96).

Sendo que a definição do problema é algo complexo porque mais que as questões de identidade é importante que o problema dê possibilidades para o plano das hipóteses e indicações das variáveis. Assim, Martins e Theóphilo (2009) contribuíram acerca de algumas considerações importantes a serem observadas:

O primeiro passo para a construção de uma pesquisa científica necessitada é a determinação de um tema-problema, isto é, do objeto central de estudo. Um problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução. Para delimitar um tema-problema, devemos fixar circunstâncias, sobretudo de tempo, espaço, e sob o ponto de vista ou perspectiva o tema será focalizado. Quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se pode trabalhar (Martins & Theóphilo, 2009, p. 7).

É preciso que o problema seja algo que possível de explicar ao outro, e que o pesquisador consiga saber desenvolver as questões implícitas e suas particularidades. Nesta conjuntura, buscou-se pesquisar para responder a seguinte interrogação: Em que medida a Educação para as Relações Étnico-Raciais estão implantadas no ensino superior do Brasil, no caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás?



#### 4.4.2 Revisão de literatura

Uma vez decidido o objeto de estudo, foi possível estabelecer um ponto de partida na construção do conhecimento. O passo seguinte foi a revisão bibliográfica que, segundo Martín (2012):

Una vez planteado el problema, procede realizar una revisión del estado actual de la cuestión a investigar, y debe basarse en la búsqueda del conjunto de conocimiento existente, que son, por otra parte, los que justifican la realización del estudio. Para ello, se deberán seguir unas estrategias de búsqueda, como son definir de forma precisa la pregunta que se desea responder, seleccionar las bases de datos bibliográficos en las que realiza la búsqueda y trasladar los elementos de la pregunta al lenguaje de la base de datos (Martín, 2012, pp. 96-97).

No caso, iniciou-se a investigação com uma revisão no objeto de estudo no banco de teses da Capes, uma fundação vinculada ao MEC do Brasil, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Neste site foi feita uma busca nos anos de 2003 a 2013 por todas as teses e dissertações com o filtro de palavra-chave: Política e Educação para as Relações Étnico-Raciais; Relações Étnico-Raciais; étnico-raciais. Deste breve levantamento constatou-se que a maioria dos estudos estão relacionados às ciências sociais e à antropologia. Na modalidade de educação há uma maior quantidade de pesquisa em formação de professores, ou seja, licenciaturas. Considerou-se, também, importante o número de estudos na educação infantil. No ensino superior os temas majoritários das teses e dissertações relacionam-se à reserva de vagas e à discussão das cotas.

Nesta busca encontrou-se um artigo intitulado: As pesquisas sobre “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais, de autoria de Tânia Maria Pedrosa Müller. O artigo de Müller veio ao encontro da presente pesquisa, porque objetivou a realização de um mapeamento de pesquisas publicadas que tiveram como base a revisão literária do tipo estado da arte, há qual possibilitou a efetivação de um balanço da produção acadêmica de uma determinada área que nesta pesquisa foi o foco a educação, Müller escreveu:

Tendo esses processos como referências, era nossa intenção fazer este estudo para visualizar e dar a conhecer o que está disponível na área, com vista a contribuir para ampliação das discussões acerca das relações étnico-raciais a fim de não tornar invisíveis as questões educacionais que afetam a população negra, particularmente crianças e jovens negros e negras do sistema de ensino público, e implicações nas ações afirmativas, e, mais especificamente, refletir sobre a existência e/ou ampliação da

produção de pesquisas na área e a contribuição acadêmica para disseminação de seus resultados para a sociedade brasileira, sua efetividade e visibilidade no que tange aos fatos e as demandas históricas educacionais da população negra e a correlação entre relações étnico-raciais e educação (Müller, 2015, p. 170).

O artigo de Müller (2015), como ela mesma descreveu, apontou tendências e a produção do conhecimento da área.

Em relação às pesquisas na área das relações étnico-raciais, constatamos que, a partir dos anos de 1990, o panorama da produção acadêmica sofreu forte transformação, com um aumento significativo de estudos neste campo. Alguns trabalhos devem ser destacados, pois reportam ao campo científico os resultados das desigualdades raciais no país, seja por meio de trabalhos relacionados às relações étnico-raciais e formação docente, relações étnico-raciais e currículo, relações étnico-raciais e currículo, relações e escolarização, história da educação do negro, ou por meio de indicadores de escolarização, desigualdade entre gênero; juventude, entre outros. Essas pesquisas, em grande parte, debruçaram nos resultados de análises elaboradas a partir da segunda metade da década passada tendo referências tanto os dados produzidos na academia como pelos movimentos sociais (Müller, 2015, pp. 171-172).

Dando sequência às buscas, foi publicado, em 2018, o livro *Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da Arte*. Foi organizado pelos autores Paulo Vinicius Baptista da Silva, Katia Regis e Shirley Aparecida de Miranda. Este livro nasceu de intelectuais negros e não negros, da necessidade de sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2003 e 2014, por meio de análise de teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área de Educação.

O estudo foi realizado por uma equipe de pesquisadores integrantes de diferentes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros (ABPN) e sob a coordenação de pesquisadores ligados ao GT21, Educação e Relações Étnico-raciais da ANPED.

Este livro se relaciona com a comemoração dos dez anos de aprovação da Lei 10.639/2003, como já descrito, que instituiu, no artigo 26ª da LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, o que foi ampliado para as diversas etapas e modalidades pela Resolução 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER.

O livro é importante para a presente pesquisa, pois ele mapeou artigos, teses e dissertações, de 2003 a 2014, que perfizeram, inicialmente, um número de 662 teses e dissertações para análise. As informações destas foram planilhadas, sendo que, devido à

quantidade de informações contidas no mapeamento, foi possível aos pesquisadores categorizar os textos para ter maior eficiência no mapeamento. Na Tabela 4, estão os números de teses e dissertações e de artigos, selecionados para análise, por categoria, pelos autores Silva, Regis e Miranda (2018).

**Tabela 4** – Categorização dos achados de pesquisa do livro Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte

<b>Categoria</b>	<b>Número de teses e Dissertações</b>	<b>Número de artigos</b>
Currículo	63	37
Ações Afirmativas	69	94
Formação de Professoras e Professores	28	51
Livro Didático	28	11
Literatura	14	27
Implementação da Lei nº10.639/2003	46	65
Relações étnico-raciais nas instituições educacionais	58	38
Identidade Negra e Multiculturalismo	103	56
História afro-brasileira	35	31
Movimento Negro e Educação Religiosidade	65	29
Juventude Negro		
Quilombos	48	24
Cultura: outros Currículos outras pedagogias	41	31
<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>494</b>

Fonte: Silva, Regis e Miranda (2018, p. 42)

Na Tabela 4 tem-se a categorização em destaque da produção, e o livro segue em sua análise sistemática da produção acadêmica sobre Educação e Relações Étnico-raciais, onde são destacadas outras possibilidades de realização de pesquisas sobre o tema. Complementaram Silva, Regis e Miranda (2018, p. 681) “em relação às pesquisas que focam a implantação da Lei nº 10.639/2003, há destaque de que se concentram no Ensino Fundamental”.

O texto prossegue sua análise,

Na Categoria Currículo há necessidade de pesquisa acerca de: como tem sido a inserção da temática nos projetos político-pedagógicos e quais os impactos na prática curricular? (...) Como as instituições de Ensino Superior nas diferentes áreas do conhecimento estão inserindo, ou não, nos seus currículos a temática? (...) Como está a regulamentação nos documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino acerca da Lei nº 10.639/2003; (...) pesquisas que contemplem o ensino superior, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e a educação especial (Silva, Regis & Miranda, 2018, p. 682).

De forma que se encontrou nenhum estudo que se assemelhasse ao pretendido nesta pesquisa, nem na discussão da implantação da educação para as relações étnico-raciais na

modalidade bacharelado, no ensino superior, e, muito menos, nos Institutos Federais. E, positivamente, a análise das bibliografias referendadas indicou que esta tese veio a somar com as lacunas encontradas no mapeamento de produção acadêmica sobre a temática educação para as relações étnico-raciais.

Sendo assim, a construção de uma prévia sobre a literatura existente, bem como a produção sobre a temática, direciona à escrita de Creswell (2010) que completou:

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores usam a literatura de maneira consistente com as suposições de conhecimento do participante, e não para prescrever questões que precisam ser respondidas pelo ponto de vista do pesquisador. Uma das principais razões para se conduzir um estudo qualitativo é que o estudo é exploratório. Isso em geral significa que não foi escrita muita coisa sobre o tópico ou sobre a população que está sendo estudada, e que o pesquisador procura ouvir os participantes e desenvolver um entendimento baseado nas ideias deles (Creswell, 2010, p. 52).

A base teórica que envolve toda a pesquisa em sua complexidade é instigante na maturidade de ideias que ela possa gerar ao seu final, bem como nas contribuições aos seus pares.

#### 4.4.3 Objetivo geral e objetivos específicos

A finalidade de toda a pesquisa é analisar um problema que se coloca no cotidiano real. Sendo origem da inquietude para dar início ao trabalho nesta direção. Para tanto, o objetivo geral desta investigação está em estudar a origem e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior do Brasil, especificamente no IFG.

Decorrentes deste estudo os objetivos específicos, que são os seguintes:

- ✓ Investigar o que os Documentos Base Nacionais - LDB, Lei nº 9.394/1996, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, regulamentam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior.
- ✓ Estudar como se dá a implantação da Lei 11.645/2008, sobre a EREER no Ensino Superior no IFG/Brasil, percorrendo os documentos base da instituição, através do seu PDI, Estatuto e Regulamento.
- ✓ Analisar a dimensão da EREER presentes nos PPCs dos Cursos de Bacharelados.
- ✓ Elencar quais os pressupostos entendimentos dos docentes que atuam no Ensino Superior, especificamente nos bacharelados, sobre a questão da EREER no IFG.

#### 4.4.4 Definição das hipóteses

A definição das hipóteses em um método misto, segundo alguns autores como Tashakkori e Creswell (2007, p. 208), podem ser definidas como questões híbridas ou integradas. As questões e mergem no decorrer da construção da pesquisa.

Creswell (2010) escreveu sobre a composição desta hipótese dentro do método misto, relatando quais as informações são mais necessárias para comunicar a natureza do estudo:

Tanto as questões (ou hipóteses) da pesquisa qualitativa quanto aquelas da pesquisa quantitativa precisam ser apresentadas em um estudo de métodos misto para estreitar e concentrar o foco da declaração de objetivo. Pois questões ou hipóteses podem ser apresentadas no início ou quando surgirem, durante uma posterior fase da pesquisa (Creswell, 2010, p. 170).

A definição de métodos e, no caso, o de uma pesquisa mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, permitiu construir a questão central de pesquisa, ou seja: a Educação para as Relações Étnico-Raciais está constituída nos bacharelados do IFG. Sendo a hipótese um indicador importante para o pesquisador.

#### 4.4.5 Definição das variáveis

Uma vez demarcado o problema da pesquisa e estabelecido o marco teórico que serviria de base, seguiu-se, a partir das hipóteses, em realizara formulação das variáveis do estudo. Partiu-se do entendimento de que as variáveis correlacionam-se entre o conceitual e o empírico, construindo fatores observáveis e mensuráveis de um determinado estudo. Marconi e Lakatos (2009) complementaram:

Uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspectos, propriedades ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração. Os valores que são adicionados ao conceito operacional, para transformá-lo em variável, podem ser quantidades, qualidades, características, magnitudes, traços. etc., que se alteram em cada caso particular e são totalmente abrangentes e mutuamente exclusivos. Por sua vez, o conceito operacional pode ser um objeto, processo, agente, fenômeno, problema etc (Marconi & Lakatos, 2009, p. 139).

Escreveu Bisquerra (2016):

Las Hipótesis contienen variables, una variable es una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores. Una variable es susceptible de medirse u observar-se. Ejemplo de variables son el peso, la edad, el rendimiento, el sexo, la motivación ante el aprendizaje, etc. El concepto de variable se opone a constante, que se refiere a las características que solo pueden tomar un mismo valor para todos los sujetos (Bisquerra, 2016, p. 130).

Assim, têm-se os três níveis constituídos, de acordo com Marconi e Lakatos (2009, p. 139), onde “o primeiro se constitui nas observações de fatos, fenômenos, comportamentos e atividades reais; no segundo, onde estão as hipóteses; e um terceiro onde surgem as teorias e as hipóteses validas e sustentáveis”. De forma que as variáveis estão nesta passagem do primeiro para o segundo nível.

As variáveis estão constituídas em variável independente e variável dependente, as quais foram definidas por Marconi e Lakatos (2009), como:

Variável independente é aquela que influencia, determina ou afeta outra variável; é fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência; é o fator manipulado (geralmente) pelo investigador, na sua tentativa de assegurar a relação do fator com um fenômeno observado ou a ser descoberto, para ver que influencia exerce sobre um possível resultado.

Variável dependente consiste naqueles valores (fenômenos, fatores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados pela variável independente; é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente; a propriedade ou fator que é efeito, resultado, consequência ou resposta a algo que foi manipulado (variável independente) (Marconi & Lakatos, 2009, p. 140).

De modo geral vale lembrar que as variáveis são valores, fatos e fenômenos que, em uma hipótese, se correlacionam de forma a alterarem-se durante o estudo. Complementaram os autores sobre as variáveis independentes e dependentes e sua relação,

Un experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué lo hacen. Por ahora, simplifiquemos el problema de estudio a una variable independiente y una dependiente. En un experimento, la variable independiente resulta de interés para el investigador, ya que hipotéticamente será una de las causas que producen el efecto supuesto. Para obtener evidencia de esta supuesta relación causal, el investigador manipula la variable independiente y observa si la dependiente varía o no. Aquí, manipular es sinónimo de hacer variar o asignar distintos valores a la variable independiente (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 122).

No presente estudo, as variáveis dependentes serão os entendimentos



s dos docentes referentes à EREER nos bacharelados em que atuam. E, no grupo das variáveis independentes, foram incluídas as descrições biográficas dos docentes respondentes do questionário, ou seja, idade, sexo, formação, campus em que atua, dentre outros dados pessoais. E, dando continuidade às variáveis independentes, está o modo como a EREER está inserida do PPC dos cursos de bacharelado do IFG e em qual forma a EREER constam no PDI e no Estatuto do IFG.

#### 4.4.6 Desenho da investigação

Estando especificados os objetivos e definidas as hipóteses e variáveis, iniciou-se a elaboração do plano de trabalho, ou seja, o desenho da investigação, que guiou o processo de construção, coleta e interpretação dos dados, permitindo, ao final, responder ao objetivo da pesquisa. O desenho da pesquisa pode ser definido como “a concepção da forma de realizar a prova que supõe toda investigação científica e social, tanto no aspecto da disposição e enlace dos elementos que interveem nela como no do plano a seguir na obtenção e tratamento dos dados necesarios para verificala” (Sierra Bravo, 1995, p. 124).

O desenho metodológico escolhido para atingir o objetivo foi uma metodologia mista a base de procedimentos quantitativos e qualitativos. Günther (2006, p. 207) afirmou que enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, quantitativas e qualitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. Dessa forma, entende-se que os dois métodos combinados irão estruturar a melhor configuração para se alcançar os melhores resultados na pesquisa. Escreveu Creswell (2010): “diante da complexidade da pesquisa na ciência social e humana, a pesquisa de método misto, empregando a combinação da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa, ganhou popularidade”. Segundo o autor:

Além disso, os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos, e o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas em si é inadequado para lidar com essa complexidade. A natureza interdisciplinar da pesquisa também contribui para a formação de equipes de pesquisa compostas de indivíduos com interesses e abordagens metodológicas diferentes. Por fim, pode-se obter mais insights com a contribuição das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa (Creswell, 2010, p. 238).

Sendo assim, seguiu-se neste estudo que se pauta de um objeto bastante complexo que é a educação para as relações étnico-raciais, dentro do contexto e especificidades da sociedade brasileira, em um recorte em educação e, ainda mais, de uma instituição específica, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, numa determinada modalidade que é o bacharelado.

Para tanto, a estrutura ou métodos de pesquisa que envolvem as formas de coleta, análise e interpretação dos dados que são propostos, compõem um momento importante no planejamento do estudo. Assim, Creswell (2010, p. 40) contribuiu com o Quadro 7, onde classificou métodos quantitativos, mistos e qualitativos:

**Quadro 7** – Classificação dos métodos quantitativos, mistos e qualitativos

<b>Métodos quantitativos</b>	<b>Métodos mistos</b>	<b>Métodos qualitativos</b>
Predeterminado	Tanto métodos predeterminados quanto emergentes	Métodos emergentes
Questões baseadas no instrumento	Tanto questões abertas quanto fechadas	Perguntas abertas
Dados de desempenho, dados de atitude, dados observacionais e dados de censo	Formas múltiplas de dados baseados em todas as possibilidades	Dados de entrevistas dados de observação, dados de documentos e dados audiovisuais
Análise estatística	Análise estatística e de texto	Análise de textos e imagem
Interpretação estatística	Por meio da interpretação dos bancos de dados	Interpretação de temas e de padrões

Fonte: Creswell (2010, p. 40)

Diante deste desafio, a pesquisa se fundamentará em duas etapas, a primeira versa uma pesquisa documental e de conteúdo onde está inserida a construção da historicidade sobre educação e a formação do povo brasileiro, onde se pautará nos autores: Carvalho (2014), Durham (1998), Fernandes (1978, 2005, 2007, 2008, 2014), Freyre (2016, 1951), Gadotti (2016), Ianni (1996) Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), Romanelli (1986), Schwarcz (1993, 1996, 2001, 2011, 2012), dentre outros, já mencionados na metodologia.

Sendo assim, no primeiro momento tem-se o alicerce de conceitos e definições, ou seja, a sustentação teórica e histórica da pesquisa sobre o objeto pesquisado, e a discussão a qual ele imputa. São primordiais para que se norteiem com quais lentes se irão descortinar os documentos bases da instituição e as leis que incidem sobre a sua prática, ou não? Diante disto, se utilizou a análise de conteúdo.

A coleta dos documentos foi efetivada através do site da instituição (IFG), sendo este um procedimento importante por atestar que a instituição logra acesso às informações de forma

democrática. Dessa forma, recorreu-se ao site em uma mesma data e foram recolhidos o Estatuto, o PDI/2016 e o regulamento do IFG. E, em uma data posterior, mas, num mesmo dia, foram realizadas a coleta dos PPC dos cursos, tudo via internet.

Os primeiros documentos analisados foram os documentos base da instituição IFG e nestas leituras acrescentou-se o Regulamento do IFG, que no projeto inicial não havia sido referido, por entender que a base documental só estaria completa se incluíssemos o regulamento.

Após a leitura dos documentos base do IFG então realizou-se a leitura dos PPC dos cursos, mas, anterior a esta leitura foi necessário que se construísse uma tabela categorizando alguns temas, data ou palavras chaves, que se repetiam e valoravam a importância da educação para as relações étnico-raciais. Assim, foram categorizados em carga horária da disciplina, regime, título da disciplina, ano do PPC, e uma coluna com “detalhe” onde foram descritas algumas observações que chamaram atenção no corpo dos textos analisados.

Concomitante ao desenvolvimento deste período teórico, e a análise de conteúdo da pesquisa, está a construção da investigação, através da aplicação de questionário online, para o grupo de docentes que atuam na modalidade de bacharelado.

É importantíssimo ressaltar que todo o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do IFG, que por sua vez usa a Plataforma Brasil como base para isto. A submissão ao Comitê de Ética levou meses até que todas as exigências estivessem adequadas ao alto nível de exigências da Instituição, de forma que só foi possível a pesquisa com seres humanos no Brasil, quando todos os detalhes (metodologia, cronograma, documentos da equipe, instrumentos de investigação, ...) da pesquisa foram apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética. E, também vale ressaltar que hoje, no Brasil, para a submissão nos mais conceituados periódicos, as publicações científicas exigem, como critério, que a pesquisa tenha passado pela Plataforma Brasil. Sendo assim, esta tese teve o privilégio de, durante a sua construção e desenvolvimento, ter passado por uma comissão de juízes expertos na USC e no Brasil.

A construção do instrumento questionário foi laboriosa e, porque não dizer, dolorosa, no que tange à complexidade do tema. Passou-se por mais de 23 versões, e, em um dado momento, tinha-se duas etapas do questionário, uma primeira parte com os dados pessoais e uma segunda, arquitetada na escala Likert, mas, havia a necessidade de que os docentes informassem o seu entendimento histórico sobre o assunto, porque a historicidade do objeto da pesquisa está visceralmente unida às questões educativas étnico-raciais. Para resolver este impasse colocou-se uma terceira parte no questionário, como forma de sanar as questões da historicidade referidas.

Com o instrumento de pesquisa finalizado, percebeu-se que o mesmo havia ficado demasiado extenso e foi sugerida a sua adequação, para uma quantidade essencial de perguntas, com o propósito de não afugentar os respondentes.

Após realizadas as adequações e apreciado pelo orientador, o instrumento foi encaminhado aos expertos e, logo a seguir, finalizado. Nos Anexos I, II e III, respectivamente, encontram-se o documento gerado pela plataforma Google com o Convite aos docentes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Questionário.

A aplicação do questionário foi de forma online, transposto no *Google form*. Para tanto foi preciso entrar em contato com a Diretoria de Comunicação Social, na Reitoria do IFG.

Depois de ser aprovado o Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no dia 02 de julho de 2018, imediatamente deu-se início à aplicação do questionário. Assim, no final de setembro de 2018, deu-se por encerrada a coleta de dados com um número de 118 respondentes e, de imediato, iniciou-se à introdução dos dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Através destes resultados pretende-se construir um perfil de entendimento do docente diante do objeto da pesquisa.

Dando seguimento ao desenho da pesquisa, utilizou-se o estudo exploratório descritivo e, com o alicerce dos resultados da pesquisa, buscou-se construir um perfil da implantação da Lei 11.645/2008 e Lei 10.639/2003, no IFG. Estes resultados deverão ser compartilhados com a instituição e a comunidade, para que a pesquisa possa contribuir com a construção de conhecimento, vindo a somar para as instituições de ensino superior, neste olhar humanístico de uma educação para a diversidade cultural e o combate à discriminação.

#### 4.5 PARTICIPANTES E AMOSTRA

Delimitou-se o âmbito do trabalho, com relação à população onde realizar a coleta de dados, ou seja, como melhor descreveu Osuna (2001, p. 11): “la utilización de muestras para aproximarse al conocimiento de la realidade es práctica habitual em el campo de la investigacion científica”. Após, foi possível dar sequência ao estudo. Explicou Martín (2012) que, quando se refere a uma totalidade dos elementos que formam um conjunto definido do que se deseja obter informação, está-se referindo a uma população.

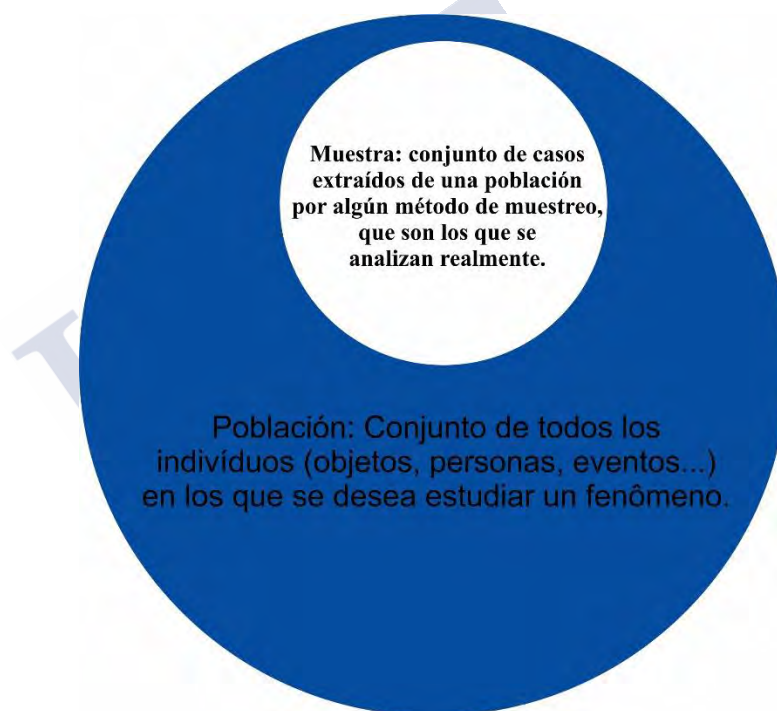
Y para estudiar y conocer las características sobre una población, elegimos un subgrupo manejable de elementos, que denominamos muestra. Los datos obtenidos en una muestra se llaman estadísticas; cuando los datos se refieren a la población, se denominan parámetros (Martín, 2012, p. 252).

Completo Sierra Bravo (1995):

En la investigación social recurrimos a una muestra de la población objeto ante la imposibilidad de trabajar con la población. Por muestra entendemos el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún tipo de muestreo. Es decir, “una parte de un conjunto debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos también para el universo total investigado” (Sierra Bravo, 1995, p. 174).

Bisquerra (2016) construiu uma figura para ilustrar esta teoria (Figura 15).

**Figura 15** – Relação entre população e amostra



Fonte: Bisquerra (2016, p. 139).

Dentro dos principais métodos de amostra, em acordo com os princípios de equiprobabilidade, que, segundo Bisquerra (2016, p. 142), significa que “todos los sujetos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra”. Escolhendo, assim, a amostra aleatória simples, esta é uma amostra que a seleção dos elementos da amostra que se faz em uma só fase, no caso, online.

Segundo Osuna (2001, p. 23) “el muestreo aleatorio simple se aplica, fundamentalmente em investigaciones sobre poblaciones pequeñas, plenamente identificables, máxime si constituyen universos específicos y diferenciados”. Completo o autor: “Por eso en las ciencias

sociales se recurre, con frecuencia, a esta metodología y porque es la única capaz de reflejar, en el menos tiempo posible, algunos de los continuos cambios que se producen en la compleja urdimbre social” (Osuna, 2001, p. 12). De forma que a amostra deste estudo se compõe de todos os docentes dos cursos de bacharelado do IFG que estiveram lecionando naquele semestre, no segundo semestre de 2018. Importante informar que o IFG, no decorrer da sua história mais recente, foi implantado em regiões estratégicas nas quais existia necessidade de uma maior escolaridade e formação técnica para atender às demandas econômicas destas regiões. Na Figura 16, tem-se o mapa que dá a dimensão geográfica, e a noção de longitude entre os campi pesquisados. Por exemplo, do campus Jataí até o campus de Uruaçu, perfazem 604,7 km, via BR-060.

**Figura 16** – Distribuição geográfica dos campi do IFG



Fonte: Site do IFG.

Neste estudo estão inclusos os campus das cidades de Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, sendo que os campus das cidade de Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo, Valparaíso são



campus que não oferecem a modalidade de bacharelado, desta forma foram excluídos da amostra.

## 4.6 INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

### 4.6.1 Elaboração do questionário

Para o levantamento dos dados escolheu-se, como instrumento de investigação para pesquisa, o questionário, que é um dos instrumentos utilizados em uma pesquisa descritiva, como escreveu Bisquerra (2016, p. 189): “Aterrizando en nuestro campo del saber, los estudios descriptivos constituyen una opción de investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas respecto de fenómenos educativos”.

E o autor Bisquerra (2016) completou:

Centran su actuación en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo y no se limitan a una mera recogida de datos sino que intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados (Bisquerra, 2016, pp. 189-190).

O questionário, além de ser largamente usado como instrumento de coleta de dados para pesquisas sociais, explicaram Martins e Theóphilo (2009, p. 93) “tratar-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. Dando ao pesquisador uma possibilidade variada para que este chegue ao seu respondente, ou seja, o pesquisador apresentando pessoalmente o questionário, pelo correio tradicional, correio eletrônico (e-mail), ou por um portador.

Sendo assim, devido às especificidades do tema abordado este é um questionário inédito, que foi confeccionado especialmente para este estudo.

Escreveu Miranda (2014, p. 127): “La finalidad de los cuestionarios será obtener datos pertinentes y representativos del objeto de estudio delimitado por atributos, conceptos o variables de los objetos o sujetos o grupos u organizaciones en estudio, que puedan ser fácilmente medibles”.

Seguindo esta linha de pensamento, observou o psicólogo Floyd Allport, “se queremos saber o que pensa unha persona, a mellor forma de esculcalo é preguntarllo” (Fox, 1981, p. 586).

O questionário foi um instrumento importante que acarretou um profundo embasamento na literatura científica existente. De forma que a metodologia descritiva compõe-se no recolhimento de informações, dependendo da capacidade técnica para colher dados sobre os fenômenos de que se estão investigando, sendo a construção do instrumento de coleta de dados uma fase importante e que se constrói dentro de um alicerce teórico costurando as variáveis a serem discutidas

Para Bisquerra (2016),

En la actualidad la investigación educativa se rige por el uso de un conjunto importante de instrumentación, de entre la que destacamos las pruebas estandarizadas de rendimiento, los instrumentos de observación en clase, las escalas de actitud, los cuestionarios, las entrevistas y el análisis de contenido (Bisquerra, 2016, p. 190).

A construção do questionário iniciou-se, pela divisão deste em três partes, tornando mais eficiente a sua aplicação, levando em conta as sugestões de Martín (2012).

Además deben ser tenidas en cuenta las siguientes sugerencias:

Hacer partícipes a los encuestados de los objetivos o finalidad del cuestionario.

Garantizar la confidencialidad y el anonimato de las respuestas: la información recabada sólo se utilizará para los objetivos de la comunicación.

Ofrecerles la posibilidad de conocer los resultados generales del estudio, estableciendo así un *feed-back* con los encuestados.

Facilitarles el retorno de la respuesta.

Ofrecer instrucciones claras para las respuestas, indicando se deben marcar una única opción, varias (caso de pedirle que marque todas las opciones posibles) o especificar la respuesta de forma abierta.

Informar desde un principio sobre la duración de la aplicación, sobre todo en el caso de haber limitado el tiempo de respuesta (Martín, 2012, p. 155).

A primeira parte incluiu um breve enunciado e convite ao respondente, e o TCLE, termo obrigatório em pesquisas com seres humanos pelo CEP do IFG. No TCLE estão contidas todas as informações da pesquisa, incluindo os dados do pesquisador e da instituição nacional a qual ele se vincula na plataforma Brasil, bem como endereços e telefones para contato, a seguir estão os seguintes itens que compõem o TCLE: Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa; Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa; Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa; Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa; Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do participante; Garantia de liberdade de participação; Garantia de liberdade do participante em procedimentos

específicos da pesquisa; Apresentação de resultados; Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados; e, Garantia de pleitear indenização.

E, por fim, nesta etapa o respondente tem em seu formulário a alternativa de aceite. Se estiver de acordo clicará na opção “li e estou de acordo”, e, automaticamente, terá acesso ao corpo do questionário, iniciando a leitura e preenchimento das respostas.

Na segunda parte, intitulada Questionário I, estão as perguntas de caráter pessoal e profissional, como faixa etária, sexo, formação acadêmica, entre outros. Na terceira parte, intitulada Questionário II, estão questões para o levantamento da percepção do docente a respeito da educação para as relações étnico-raciais. Neste bloco de questões utiliza-se a escala Likert por entender que seria mais adequada.

Segundo Martins e Theóphilo (2009) a escala Likert foi desenvolvida por Rensis Likert, no início dos anos 1930, sendo muito utilizada nas pesquisas sociais. Consiste em:

Um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ante os quais se pede ao sujeito que expresse sua reação, escolhendo um dos cinco, ou sete, pontos da escala. A cada ponto, associa-se um valor numérico. Assim, o sujeito obtém uma pontuação para cada item, e o somatório desses valores (ponto) indicará sua atitude favorável, ou desfavorável, em relação ao objeto, ou representação simbólica que está sendo medida (Martins & Theóphilo, 2009, p. 96).

E continuaram os autores explicando que as afirmativas qualificam positivamente ou negativamente o objeto, da atitude que está sendo mensurada e devem expressar somente uma relação lógica entre um sujeito e um complemento.

Complementou Miranda (2014, p. 130): “El escalamiento tipo Likert consiste en un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide respuesta a reacción a un estímulo a los sujetos de la investigación”.

A escala Likert escolhida para esta pesquisa foi a escala Likert descritiva, ou seja, aquela que se caracteriza por cinco alternativas. Utilizaram-se as seguintes: 1 - concordo totalmente; 2 - concordo em parte; 3 - não concordo nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 discordo totalmente. Onde o respondente deve escolher a resposta a qual entender mais adequada à pergunta. Completou Miranda (2014):

El sujeto expresa su reacción eligiendo una de las puntuaciones que se hayan determinado de acuerdo con la escala utilizada (tres, cinco o siete), misma que tiene un valor numérico asignado; el sujeto obtiene una puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones expuestas, se recomienda que las afirmaciones no excedan de 20 palabras (Miranda, 2014, p. 130).

Na escala Likert se formulam um conjunto de perguntas referentes a atitudes, pensamentos, concepções, cada uma delas com um mesmo valor, onde o respondente assinala se está em maior ou menor concordância com a pergunta, que é uma afirmativa.

Assim o questionário foi composto com cinco alternativas e, nesta parte, as perguntas se ocuparam do tema da educação para as relações étnico-raciais, girando em torno da prática pedagógica, o tema no IFG, e o tema em relação ao Brasil, de uma visão geral.

A quarta parte, incluiu um bloco de perguntas. Foi intitulado Questionário III, e se refere a questões históricas, sociais e culturais, as quais fazem referência direta à percepção do docente, mas, que não se adequam ao formato da escala Likert, sendo respostas diretas com as seguintes alternativas, sim, não, não sei.

A validação do questionário se deu por um sistema de avaliação para a aprovação, dando a certeza de estar o questionário adequado aos propósitos da pesquisa. Se deu por critério de juízes, já referido. O questionário foi aplicado a toda população de docentes da modalidade bacharelado no IFG na forma eletrônica.

#### 4.6.2 Aplicação do instrumento e coleta de dados

Com o questionário aprovado e concluído passou-se para a etapa de aplicação. A aplicação do questionário foi em um formato online. A escolha pelo formato online se deu pela distância geográfica entre os campus, de forma que a aplicação analógica dos questionários demandaria um tempo maior, recursos, sendo ambos fatores proibitivos neste momento da pesquisa. Sendo assim, o questionário foi transposto para o google form. Depois de estar no formato online na plataforma google, foi gerado um link para acesso. Com a disponibilidade do link iniciou-se o contato com o IFG para a aplicação do mesmo. Para tanto, o departamento encarregado deste procedimento seria a Diretoria de Comunicação Social, na Reitoria do IFG. Importante mencionar que bem no início de pesquisa já havia sido feito contato com a Diretoria de Comunicação Social e, naquele momento, foi esclarecido que qualquer pesquisa com seres humanos no IFG teria de ter a aprovação do CEP. Sem a posse deste documento não seria possível a aplicação do instrumento de pesquisa na Instituição.

Logo, depois de ser aprovado o Projeto pelo CEP, no dia 02 de julho de 2018, imediatamente deu-se início à aplicação do questionário, o que foi realizado mediante os passos a seguir descritos. Realizou-se contato com a Diretoria de Comunicação Social do IFG - Reitoria - primeiro por telefone e depois via e-mail, onde constava o documento com a

aprovação do CEP (Anexo IV) para realizar a pesquisa e a solicitação do envio de um convite a todos os docentes atuantes no bacharelado para participar da pesquisa. Em resposta a Diretoria de Comunicação Social (DCS) nos informou que não haveria possibilidade de direcionar os e-mails só para o meu público respondente ao qual a pesquisa teria como foco, os docentes do bacharelado, sugerindo que se direcionasse na linha do assunto da mensagem, ao público de interesse. Acatou-se a sugestão da DCS, enviando um e-mail a eles que constava o texto do corpo do e-mail para os docentes com explicações sobre a pesquisa, com os dados pessoais da pesquisadora, para o caso de algum respondente querer entrar em contato, e junto a esse texto explicativo estava o link de acesso ao formulário eletrônico do questionário. A DCS só tem na sua listagem de e-mail os endereços eletrônicos institucionais dos servidores, fato este que pode ter sido um dos responsáveis pelo baixo número de respondentes. Constatou-se que nos Recursos Humanos (RH) existe, além do endereço eletrônico institucional do servidor, um segundo endereço eletrônico do servidor para que o RH da instituição entre em contato com o servidor.

Além deste fato, observou-se que o IFG, devido as greves realizadas nos anos anteriores, originou uma construção de calendários acadêmicos diferentes entre as unidades, ou seja, o IFG tem 14 campus e estes têm férias e recessos descompassados entre eles, em decorrência de tempos diferentes do período em que estes campus estiveram paralisados pelas greves (iniciaram as greves em datas diferentes, estiveram paralisados um tempo diferentes e voltaram as aulas em tempos diferentes). Desta forma, por exemplo, o campus Jataí irá normalizar o seu calendário em fevereiro de 2020. É nos meses de julho e agosto que acontecem os recessos no meio do ano, sendo constatado que não são iguais nos campus, desta forma, o fato das poucas respostas podem ser justificadas por períodos diferentes de recesso ou pelo servidor não ter o hábito de usar o e-mail institucional do IFG.

Diante disso buscou-se no site do IFG os números telefônicos e iniciou-se contato telefônico com cada Departamento de Áreas Acadêmicas de cada campus do IFG. Desta forma identificou-se qual campus estava de recesso e quando voltaria às aulas. Utilizou-se de contato telefônico com todos os Chefes do Departamento, explicando a pesquisa e pedindo o reenvio do convite aos docentes específicos que atuavam no bacharelado. O número de respondentes da pesquisa passou para quarenta.

Em seguida, utilizou-se de outra estratégia. Com as informações coletadas no site do IFG de cada campus, o contato telefônico dos coordenadores de cada bacharelado; 23 coordenações de bacharelado em dez campi, novamente explicou-se a pesquisa e pediu-se o

reenvio do convite aos docentes que estavam atuando nos bacharelados, e, se possível, nos e-mail institucionais e nos pessoais.

Obteve-se uma adesão de 67 respondentes, e, nestes contatos telefônicos, algumas contribuições com relatos de coordenadores, de que as conversas informais entre os docentes seriam importantes, pois existiam aqueles que iniciavam a responder, mas, como só respondiam a alternativa “não sei”, ficavam desconfortáveis em continuar, outros, consideravam que a temática era muito difícil, outros que não tinham tempo de responder.

Neste momento, considerando o baixo número de respondentes, resolveu-se entrar em contato com a Diretoria de Administração Acadêmica (DAA), órgão da Reitoria do IFG. Em um primeiro contato a informação requerida era de quantos docentes atuavam no bacharelado o número informado foi de 529 docentes, mas, a pergunta estava equivocada. A pergunta certa seria: qual o número de docentes que atuavam no bacharelado, no segundo semestre de 2018, por que a cada semestre são ofertadas disciplinas diferentes. A mobilidade do docente dentro da instituição, entre outros fatores, provoca a alteração destes dados. Tornou-se a perguntar, solicitando a disponibilização da lista de nomes destes docentes. Logo a resposta retornou com o número de 412 docentes e seus respectivos nomes e cursos.

Com estes dados contactou-se com o Diretor do RH do campus Jataí, de lotação da pesquisadora, através de e-mail e solicitou-se o e-mail dos docentes listados pelo DAA. Então, com a lista completa dos nomes e e-mails, institucional e pessoal, enviou-se a cada docente um convite nominal para a participação da pesquisa. Desta forma o número de respondentes subiu para 115.

Muito interessante foi esta experiência porque houve alguns docentes que, além de notificar que responderam, também fizeram as suas críticas, elogios e ponderações, que muito incentivaram neste momento tão solitário da pesquisa.

Salienta-se que nas primeiras etapas, os contatos com a Comunicação Social da Reitoria, com os Departamentos de Áreas Acadêmicas de cada campus, depois com os Coordenadores de cada bacharelado em cada campus, foram primeiramente feitos pelo telefone, depois de ter falado com cada colega, aí foram enviados e-mails, requerendo o envio dos convites para a pesquisa.

Já na última etapa então, foram realizados contatos via e-mail, onde o convite para participar da pesquisa estava com o nome de cada docente ao qual estava endereçado o e-mail, e, sempre com a disponibilização dos dados da pesquisadora para a comunicação via e-mail, ou com número de celular, contendo o aplicativo de *Whatsapp*, caso o respondente quisesse entrar em contato.



Assim, no final de setembro de 2018, após consulta ao orientador Professor Miguel, encerrou-se a coleta de dados, com um número de 118 respondentes. De imediato iniciaram-se as análises, mediante a codificação e análise estatística dos dados pelo pacote estatístico SPSS-X, para que, através destes resultados, fosse possível construir um perfil de entendimento do docente diante do objeto da pesquisa.

#### 4.7 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

##### 4.7.1 Processamento da informação

Uma vez recolhidos os questionários, procedeu-se com a codificação e tabulação dos mesmos, utilizando-se da análise estatística de informações em seu papel na investigação, como bem escreveu Bisqueria (2016):

El concepto de estadística ha ido variando históricamente, pasando por numerosas concepciones y definiciones. En la actualidad la estadística tiene por objeto el estudio de técnicas y métodos, para el tratamiento de conjuntos de datos numéricos, permitiendo la descripción u el análisis inferencial sobre conjuntos de datos, y pudiendo ser aplicada en distintos campos del saber, entre ellos la educación (Bisqueria, 2016, p. 252).

Sendo esta uma pesquisa educativa, o primeiro passo após a coleta de dados foi realizar uma leitura minuciosa dos dados gerados pela aplicação do questionário. Após baixá-los da plataforma online do Google, construiu-se uma classificação, de forma a anotar as frequências e atribuindo-lhes novos códigos. Os dados foram inseridos, por meio de arquivo de Excel no software SPSS 20.

##### 4.7.2 Análise de dados

A análise de dados permite organizar e tratar as informações de forma que se possa descrever, analisar e interpretar estas informações. Tendo como intenção fundamental dispor dos dados da pesquisa, de forma que a análise venha a dar respostas ao problema que está sendo investigado, confirmando ou não as hipóteses levantadas.

Toda investigación, procura, en esencia, la obtención de datos, su procesamiento, análisis e interpretación, sean éstos numéricos o no. En investigación cuantitativa los datos obtenidos, por lo general, aparecen en forma numérica. Estos números, por si

mismos, no tienen mucho significado; ellos deben ser procesados y analizados usando técnicas estadísticas para luego ser interpretados a la luz de la teoría (Limaylla, 2014, p. 141).

Assim sendo, já com os dados disponíveis, iniciou-se dividindo a análise do questionário em três partes distintas. A primeira parte, referindo ao Questionário I, onde estão os dados pessoais e profissionais do docente. A segunda parte, que se refere à escala Likert e diz respeito à percepção do docente acerca da educação para as relações étnico-raciais, e, por fim, a terceira parte, em que os dados mencionam a historicidade do tema.

Os dados apresentados, por serem dados qualitativos, foram categorizados em postos (posições) para que fosse possível aplicar a técnica estatística de correlação. Primeiramente, utilizou-se análise de estatística descritiva dos dados, a fim de identificar a média de resposta para cada uma das questões propostas no questionário. Escreveu Olariaga (2012):

La primera fase en el análisis de las variables es su descripción y síntesis de una en una, lo que se conoce como estadística descriptiva. Inicialmente la síntesis consiste en describir al grupo, a través de la información individual, con las correspondientes frecuencias absolutas y porcentajes; sólo en el caso de que la variable sea ordinal o cuantitativa (dado que en caso contrario, carece de sentido); suelen ser de interés los porcentajes acumuladas para, entre otras razones, obtener los percentiles, si bien, éstos se pueden obtener mediante otras estrategias (Olariaga, 2012, p. 376).

Dentro da estatística descritiva apurou-se, além da média, a resposta de valor mínimo, resposta de valor máximo e o desvio-padrão das assertivas, identificando uma variabilidade para mais ou para menos em relação à média. Após a estatística descritiva, utilizou-se o teste de correlação de Spearman, aplicado para uma estatística não paramétrica, quando os dados são categorizados por postos. A correlação de Spearman, segundo Martins e Theóphilo (2009):

Trata-se de uma medida da intensidade da correlação entre duas variáveis com níveis de mensuração ordinal, de modo que os objetos ou indivíduos em estudo possam dispor-se por postos, em duas séries ordenadas. O coeficiente ordinal de Spearman foi derivado do coeficiente de correlação de Pearson, e é indicado por:  $r_s$  (Martins & Theóphilo, 2009, p. 131).

Assim sendo, a indicação do coeficiente de Spearman foi derivado do coeficiente de correlação de Pearson, e é indicado por  $r_s$  ou seja  $-1 \leq r_s \leq 1$  ou  $-100\% \leq r_s \leq 100\%$ .

Não foram realizadas transformações nos dados, a fim de que se obtivesse maior fidedignidade no que se esperava dos resultados obtidos, sem vieses e, a fim de que os

resultados representassem, da melhor forma, o que os respondentes quiseram ao terminar o questionário.

Os dados foram inseridos, por meio de arquivo de Excel no software SPSS 20, em duas abas, a primeira contendo todas as respostas tabuladas e padronizadas para a inserção, e na segunda aba, as tabulações feitas nas respostas como mostra o Quadro 8.

**Quadro 8** – Tabulações das respostas ao instrumento de pesquisa, para inserção dos dados

2 - idade	0=sem resposta ou incompleto1=até 30 anos2=de 30 anos e 1 dia a 40 anos3=de 40 anos e 1 dia a 50 anos4=acima de 50 anos
3 - sexo	1=feminino2=masculino3=prefero não declarar
4 - cor	1=amarelo2=branco3=indígena4=pardo5=preto6=sem declaração
5a - graduação	0=sem resposta ou incompleto 1=agronomia 2=análise de sistemas 3=arquitetura e urbanismo 4=ciência da computação 5=economia 6=engenharia civil 7=engenharia elétrica 8=física 9=matemática 10=sistemas de informação 11=qímica industrial 12=biologia 13=ciências sociais 14=engenharia ambiental 15=engenharia da computação 16=engenharia de alimentos 17=engenharia mecatrônica 18=engenharia sanitária e ambiental 19=filosofia 20=geografia 21=história 22=letras 23=qímica 24=pedagogia 25=tecnologia de agrimensura 26=tecnologia de análise e desenvolvimento de sistemas 27=tecnologia em construção de edifícios 28=tecnologia em processamento de dados 29=telecomunicações 30=turismo
5b - inst. grad	0 - sem resposta ou incompleto 1 - CEFET 2 - Faculdades Objetivos 3 - ICMC-USP 4 - IFG 5 - Instituto Luterano 6 - Instituto Unificado 7 - PUC GO

	8 - UEG 9 - UEMA 10 - UFAM 11- UFBA 12 - UFG 13 - UFMG 14 - UFMT 15 - UFPI 16-UFPR 17-UFRR 18-UFSC 19-UFSCAR 20-UFU 21-UFV 22-UNB 23-UNESP 24-UNICAMP 25-UNIEVANGELICA 26-UNIFOR 27-Universidade Católica de Goiás 28-Universidade Católica de Salvador 29-Unimonstes 30-Universidade Federal do Tocantins 31-Universidade Salgado de Oliveira 32-UNIVERSO 33-USP
10 - Campus	1=Anápolis 2=Formosa 3=Goiânia 4=Inhumas 5=Itumbiara 6=Jataí 7=Luziânia 8=Uruaçu 9=Aparecida de Goiânia 10=Cidade de Goiás 11=Águas Lindas 12=Goiânia Oeste 13=Senador Canedo 14=Valparaíso
11 - disciplinas	1=disciplinas técnicas2=disciplinas da educação básica
12 - função de gestão	1=sim2=não
13 - curso que atua	1=atua em apenas 1 curso2=atua em mais de 1 curso
14 - tempo de docente	1=de 0 a 1 ano2=de 1 ano e 1 dia a 10 anos3=de 10 anos e 1 dia a 20 anos4=mais de 20 anos
15 - tempo de ifg	1=de 0 a 1 ano2=de 1 ano e 1 dia a 10 anos3=de 10 anos e 1 dia a 20 anos4=mais de 20 anos
16 - regime trabalho	1=20 horas2=40horas3=dedicação exclusiva4=substituto
17 - atua em outra inst. ou empresa	1=sim2=não
18 - aperfeiçoamento	1=sim2=não
19a - ano	0=não fez aperfeiçoamento 1=2004 ano 2=2009 ano

	3=2010 ano 4=2013 ano 5=2014 ano 6=2015 ano 7=2016 ano 8=2017 ano 9=2018 ano
19b - organizadores	0=não fez aperfeiçoamento 1=IFG 2=MEC 3=SEPRIR MEC 4=GEPEX Jataí 5=NEABÍ Goiás 6=FAMA 7=UFU 8=IFSP
20 <sup>a</sup>	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20b	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20c	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20d	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20e	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20f	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20g	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20h	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20i	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20j	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20k	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
20l	1=concordo totalmente2=concordo em parte3=não concordo nem discordo4=discordo em parte5=discordo totalmente
21 <sup>a</sup>	1=sim2=não3=não sei
21b	1=sim2=não3=não sei
21c	1=sim2=não3=não sei
21d	1=sim2=não3=não sei
21e	1=sim2=não3=não sei
21f	1=sim2=não3=não sei
21g	1=sim2=não3=não sei
21h	1=sim2=não3=não sei
21i	1=sim2=não3=não sei
21j	1=sim2=não3=não sei
21k	1=sim2=não3=não sei

Fonte: elaboração própria.

No caso de haver resposta incompleta ou faltante, categorizou-se o valor zerado para a tal variável de análise, a fim de menos disparidade nos resultados e maior fidedignidade nas análises. Quando não havia dados de respostas faltantes, iniciou-se a categorização pelo valor 1.

A tabulação realizada nos dados torna-se necessária na medida em que aplicam-se escalas (postos) em cada possibilidade de resposta, a fim de identificar um peso a cada uma delas, fazendo com que fosse possível a utilização de testes estatísticos para corroborar, ou não, os resultados numéricos aos resultados teóricos da pesquisa.

Dessa forma, no primeiro questionário, contemplaram-se as questões 2 a 19b, sendo retiradas da pesquisa as questões 6 a 9, que são: 6. Informe o curso de especialização e a instituição que frequentou; 7. Informe o curso de mestrado e a instituição que frequentou; 8. Informe o curso de doutorado e a instituição que frequentou; 9. Informe o curso de pós-doutorado e a instituição que frequentou.

Este procedimento se deu pelo fato de serem questões abrangentes, às quais as respostas foram bastante escassas, com alta variabilidade de cursos e aumento expressivo de possibilidade de não corresponder à veracidade.

Houve uma separação em letras “a” e “b” nas questões 5 (5a-Informe o curso de graduação e 5b-e a instituição que frequentou.) e na questão 19 (19a-Informe o ano de realização e 19b-Informe o organizador) para viabilizar a tabulação bem como a análise.

Nas questões 2 (Idade), 14 (A quanto tempo, em anos; você atua como docente?) e 15 (A quanto tempo, em anos; trabalha no IFG?) houveram distribuições por faixas de tempo, desde a idade ao tempo de serviço. Para melhor elucidar a forma de tabulação segue a Tabela 5, com a Estatística Descritiva das questões 02 e 19b.



**Tabela 5** – Estatística Descritiva das questões 02 a 19b

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
2-Idade	118	0	4	2,33	,878
3-Sexo	118	1	2	1,57	,497
4-Como você se define do ponto de vista étnico-racial (Seguindo a nomenclatura do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)?	118	1	6	2,98	1,169
5a-Informe o curso de graduação	118	0	30	10,03	7,462
5b-e a instituição que frequentou.	118	0	33	13,60	8,182
10-Qual o seu Campus de Atuação no IFG na atualidade?	118	1	14	4,60	2,368
11-Você leciona em...	118	1	2	1,31	,462
12-Além do cargo de docente você exerce alguma função de gestão no IFG	118	1	2	1,69	,462
13-Em qual bacharelado você atua?	118	1	2	1,42	,496
14-A quanto tempo, em anos; você atua como docente?	118	1	4	2,50	,771
15-A quanto tempo, em anos; trabalha no IFG?	118	0	4	2,05	,638
16-Qual o seu regime de trabalho?	118	1	4	2,92	,492
17-Você atua em outra instituição ou empresa?	118	1	2	1,89	,314
18-Você participou de algum curso, estudo, grupo de estudos, simpósio, congresso, capacitação sobre a educação para as relações étnico-raciais?	118	1	2	1,81	,391
19a-Informe o ano de realização:	118	0	9	,94	2,408
19b-Informe o organizador:	118	0	8	,38	1,294
Valido N (listwise)	118				

Fonte: elaboração própria.

As questões 5a e 5b possuem grandes amplitudes, então a análise mais factível foi realizada por meio das tabelas de análise de frequência, que informam sobre o curso de graduação. A questão 5a refere-se à informação sobre o curso de graduação. Por meio da tabela de frequência da questão 5a observa-se que em apenas três opções (0, 6 e 9) se encontram 44 assertivas das 118 observações, ou seja, 37,28% correspondem a essas opções. Sendo o “zero” a alternativa que indica resposta incompleta ou sem resposta, tem-se que 34 respondentes são graduados nos cursos de Engenharia Civil e Matemática, isto é, cursos de origem técnica.

Quando se tratou das instituições em que esses profissionais cursaram suas graduações, tem-se a questão 5b (Tabela 6).

**Tabela 6** – Frequência da questão 5b

	Frequência	Percentual	Percentual Valido	Percentual Cumulativo
0	7	5,9	5,9	5,9
1	2	1,7	1,7	7,6
2	1	,8	,8	8,5
3	1	,8	,8	9,3
4	9	7,6	7,6	16,9
5	1	,8	,8	17,8
6	1	,8	,8	18,6
7	9	7,6	7,6	26,3
8	2	1,7	1,7	28,0
9	1	,8	,8	28,8
10	1	,8	,8	29,7
11	2	1,7	1,7	31,4
12	35	29,7	29,7	61,0
13	1	,8	,8	61,9
14	4	3,4	3,4	65,3
15	1	,8	,8	66,1
16	2	1,7	1,7	67,8
17	1	,8	,8	68,6
18	2	1,7	1,7	70,3
19	2	1,7	1,7	72,0
20	6	5,1	5,1	77,1
21	2	1,7	1,7	78,8
22	8	6,8	6,8	85,6
23	2	1,7	1,7	87,3
24	1	,8	,8	88,1
25	1	,8	,8	89,0
26	1	,8	,8	89,8
27	6	5,1	5,1	94,9
28	1	,8	,8	95,8
29	1	,8	,8	96,6
30	1	,8	,8	97,5
31	1	,8	,8	98,3
32	1	,8	,8	99,2
33	1	,8	,8	100,0
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: elaboração própria.

Ao se tratar das instituições, a que mais se destaca por formar mais profissionais é a intitulada de 12, a Universidade Federal de Goiás, dentre os 118 respondentes, 35 profissionais foram formados por essa instituição.

As estatísticas descritivas referentes ao Questionário II, que contempla as questões 20a até 20l, descrevem, especificamente, sobre educação para as relações étnico-raciais, contidas na prática pedagógica, leis, currículo, ... revisitou-se o teste de correlação de Spearman aplicado para uma estatística não paramétrica, quando os dados são categorizados por postos. Além da média, a resposta de valor mínimo, resposta de valor máximo e o desvio-padrão das assertivas,

identificando uma variabilidade para mais ou para menos em relação à média. Na Tabela 7, tem-se a Estatística Descritiva das questões 20a a 20l.

**Tabela 7** – Estatística Descritiva das questões 20a a 20l

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
20a- [Acredito que a democracia racial no Brasil é real.]	118	1	5	3,49	1,357
20b- [Entendo que os Bacharelados são lugares de formação técnica e não há necessidade de se contemplar a temática étnico-racial.]	118	1	5	3,74	1,555
20c- [Considero que as políticas de combate ao racismo são necessárias em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro.]	118	1	5	1,53	,984
20d- [Acredito que as Diretrizes curriculares a respeito da construção da igualdade étnica racial são uma necessidade indiscutível.]	118	1	5	1,75	1,207
20e- [A medida do Ministério de Educação de ter incluído o item de Igualdade racial no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi acertada.]	118	1	5	2,03	1,254
20f- [A prática pedagógica deve contemplar a educação para as relações étnico-raciais.]	118	1	5	1,82	1,196
20g- [A educação para as relações étnico-raciais pode formar competências para uma melhor convivência social.]	118	1	5	1,65	1,049
20h- [A pluralidade cultural dilui o racismo.]	118	1	5	1,94	1,104
20i- [Como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, a diversidade étnico-racial realiza-se em meio ao crescimento das desigualdades.]	118	1	5	2,40	1,055
20j- [A educação deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para formação de uma cidadania antirracista.]	118	1	5	1,73	1,107
20k- [O preconceito de cor no Brasil não está exclusivamente atrelado a uma questão econômica e social, mas também cultural. ]	118	1	5	1,59	,998
20l- [No Brasil, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar a diversidade cultural.]	118	1	5	1,80	1,244
<b>Valido N (listwise)</b>	<b>118</b>				

Fonte: elaboração própria

Nesta terceira parte inicialmente usou-se o mesmo método de tabulação, mas, quando ao analisar os dados teve-se de declinar desta forma, porque em um entendimento de que o sim e o não são paradoxalmente contrários, mas, o não se não configura uma variável que esteja mais para o “sim” ou mais para o “não” o não sei é uma variável sola e ela diz muito do respondente que está em outra categoria, não sendo possível mensurá-las coligadas. Sendo assim, utilizou-se o método de porcentagem simples (Tabela 8).

**Tabela 8** – Estatística Descritiva das questões 21a a 21k

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
21a-[O processo civilizatório no Brasil se constrói inicialmente, por uma dialética do senhorio e do escravizado.]	118	1	3	1,48	,814
21b- [A população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio.]	118	1	3	1,75	,889
21c- [Os portugueses que aqui chegaram dependiam das tecnologias de produção de alimentos dos índios]	118	1	3	2,03	,826
21d-[Demarcada a nova colônia portuguesa: o Brasil. Inicia –se o ciclo açucareiro e para este novo ciclo, são trazidos os africanos ao Brasil.]	118	1	3	1,37	,760
21e-[Así, somos brasileiros; frutos da miscigenação de povos indígenas originais, portugueses colonizadores e africanos trazidos a força ao Brasil.]	118	1	3	1,10	,401
21f- [No Século XIX é amadurecida no mundo a ideia que o Brasil é um “laboratório racial”.]	118	1	3	2,53	,813
21g- [O determinismo racial defende a ideia de raças inferiores e superiores, e estabelece atributos internos e externos.]	118	1	3	2,30	,927
21h- [Com a afirmação da ciência na condenação da miscigenação entre “raças”, o Brasil seguiu a orientação dos cientistas da época, em defesa da política do branqueamento.]	118	1	3	2,37	,804
21i- [A legislação da Educação Brasileira faz referências para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para os Cursos Superiores na Modalidade Bacharelado.]	118	1	3	2,18	,747
21j- [Existe dentro do meu curso uma disciplina que contempla a temática étnico-racial, por isso há necessidade de eu me preocupar com isso.]	118	1	3	1,96	,590

21k- [O IFG oferece cursos, eventos, e outras atividades que contemplam a temática étnica racial, por isso 2 há necessidade de que eu, insira este diálogo na minha disciplina.]	118	1	3	1,80	,661
--	-----	---	---	------	------

<b>Valido N (listwise)</b>	<b>118</b>
----------------------------	------------

Fonte: elaboração própria

Assim, retomando a análise de correlação, esta é uma técnica estatística que se utiliza do coeficiente de correlação para indicar a existência de correlação entre duas ou mais variáveis. O coeficiente de correlação varia de -1 até 1, sendo que, quando o coeficiente apresenta valor negativo, a correlação tem relação inversa entre as variáveis analisadas.

A variação da correlação ocorre, de forma generalizada, pois existem autores que aumentam o número de categorias e especificam mais essa pontuação, conforme os valores descrito a seguir:

0,000 até 0,499 – correlação fraca;

0,500 até 0,599 – correlação;

0,600 até 1 – correlação forte;

Pelo fato da pesquisa envolver um questionário com respostas qualitativas utilizou-se de estatística não paramétrica para analisar os resultados, sendo assim, foi aplicado o coeficiente de correlação de Spearman.

A significância aplicada ao teste de correlação de Spearman possui duas hipóteses:

$H_0$ :  $r = 0$ , não existe correlação significativa ( $p\text{-valor} > 0,05$ )

$H_1$ :  $r \neq 0$ , existe correlação significativa ( $p\text{-valor} < 0,05$ )

Uma vez relatado o procedimento metodológico empregado nesta etapa da pesquisa, dedica-se ao próximo capítulo a analisar as respostas recolhidas nos questionários, bem como o que está descrito nos documentos base do IFG e nos PPCs dos seus cursos de Bacharelado.





# CAPÍTULO 5



## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.”*  
Carolina Maria de Jesus, 1960, p. 160.

### 5.1 INTRODUÇÃO

Analisa-se, a seguir, os resultados obtidos a partir dos dados coletados na pesquisa, usando da seguinte ordem: primeiro os documentos base do IFG, logo os PPCs dos bacharelados e, por fim, as percepções resultantes do questionário aplicados aos docentes que atuaram nos bacharelados no segundo semestre de 2018.

Uma vez assinaladas as particularidades das variáveis independentes (perfil pessoal, e profissional) e das variáveis dependentes, pode-se prosseguir, tendo uma visão ampla na construção de um perfil mais apurado da constituição temporal dos resultados.

Desta forma, através de uma metodologia mista usa-se a estatística descritiva, compondo com a análise de conteúdo para fazer um mergulho nos documentos e no questionário, construindo, assim, um entendimento de como está constituída a educação para as relações étnico-raciais no bacharelado do IFG.

### 5.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS SOBRE, EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

#### 5.2.1 Os documentos da instituição Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás

A Rede Federal, e em específico o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) tem como documentos norteadores o Plano de Desenvolvimento Institucional, seu Estatuto e o seu Regulamento Geral. Serão analisados estes três documentos com vistas à

implantação da Lei 11.645/2008, ou seja, sobre a ERE e, em particular, no Ensino Superior, modalidade bacharelado.

O PDI é o documento que identifica a Instituição no que diz respeito ao seu papel social, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve. Nesta pesquisa o PDI analisado é o de abrangência dos anos 2012- 2016, sendo que o novo PDI de 2018 está em fase de finalização das plenárias e depois irá para a redação final do documento que terá como período vigente 2018-2022.

O outro documento base é o Regimento Geral no que consta o detalhamento da estrutura organizacional da Instituição, bem como as competências das unidades administrativas, as atribuições dos dirigentes e a relação funcional existente no âmbito dos institutos federais.

E, por fim, o Estatuto, que é o documento orientador da Instituição, onde estão os princípios, as finalidades, características, objetivos, a organização administrativa, além das questões acadêmicas institucionais em um contexto geral. Este documento data de 2013.

No PDI encontraram-se os seguintes indicativos referentes à construção da igualdade racial no seu objetivo da função social, conforme descrito no PDI: mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. E, o documento completa, portanto, o seu papel social que é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimento de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos.

Nos princípios da Instituição, ou seja, como deve se pautar o IFG, pela busca constante de qualidade social da educação, tendo como perspectiva concorrer para a construção de uma sociedade inclusiva e justa. Para a presente pesquisa destaca-se o terceiro item:

Promoção de políticas institucionais orientadas pela busca de uma sociedade não-discriminatória, igualitária e justa, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, e a promover a igualdade de condições aos portadores de necessidades educacionais específicas, a igualdade de gênero e a livre orientação sexual (IFG, 2012-2016, p. 11).

Bem como em suas metas para o período destaca-se a meta 15, na página 14 do documento, que descreve a criação dos seguintes programas institucionais: de promoção da igualdade étnico-racial, de criação de condições adequadas aos portadores de necessidades

educacionais específicas, de plena igualdade nas relações de gênero e de proteção à livre manifestação de orientação sexual.

Dentro do PDI está inserido o PPI, documento este que estabelece princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional.

E, neste documento, estão inseridos os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que direcionam as práticas acadêmicas da Instituição, onde o PPI está baseado nos seguintes princípios: integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais que a estes permeiam; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando o cidadão, jovem e adulto, de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também, de sua relação social, defendendo uma formação omnilateral:

No PPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional (IFG, 2012-2016, p. 26).

E mais, a instituição privilegia a formação deste cidadão com saber omnilateral, formando-o, primordialmente, como sujeito que faz parte da construção da sociedade, como sujeito histórico, entendendo o seu papel na relação do saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural.

No item 2.2.1, onde estão as Diretrizes Curriculares, para a Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, o PPI refere no item sete a inclusão de temática referente à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, conforme estabeleceu a Lei nº 11.645/2008. E, em seguida, no item 2.2.2, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Tecnologia e Bacharelado confere a construção de Matriz Curricular que contemple as exigências legais, incluindo a obrigatoriedade da incorporação das temáticas étnico-racial, direitos humanos, sustentabilidade ambiental e da Libras, como disciplina optativa, nos currículos.

O documento ainda indica várias estratégias para garantir a viabilidade das ações assegurando o acompanhamento, a avaliação e a realimentação dos projetos curriculares.

Dentre os itens apontados para o interesse desta pesquisa está o oitavo item que diz, construir comissão de políticas públicas para a igualdade racial, com atuação nos Campus e na Reitoria.

Dentro do item Programas e Projetos de Ensino; destaca-se o item três que tem como perspectiva as atividades como a constituição dos núcleos de estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena e de atenção aos portadores de necessidades específicas.

O PDI destaca, em um item apartado sobre a Política institucional voltada para a igualdade étnico-racial, onde o texto descreve:

O tratamento da questão da diversidade e da pluralidade étnico-racial na sociedade e na Instituição deve merecer uma atenção especial, visto que dela depende em grande medida a construção de uma sociedade democrática e socialmente inclusiva, possibilitando a construção de uma cidadania substantiva (IFG, 2012-2016, p. 142).

E o texto continua dando ênfase de que este propósito deve estar presente em todos os níveis e processos institucionais, inclusive nos processos de democratização do acesso à instituição. Neste item tem-se a possibilidade de uma pesquisa futura que venha a percorrer os editais de contratação e se estes conferem ações afirmativas de reserva de vagas.

Seguindo, assim, as metas do PDI na criação das comissões como a CPPER, tendo como atribuições estar presente, acompanhando e avaliando o programa institucional da igualdade étnico-racial e a indicação e/ou condução de ações em prol da referida igualdade.

Nos anexos, o PDI tem o Anexo “C”, com proposições referentes à igualdade étnico-racial, onde está especificada a Política de Promoção da Igualdade Étnico-racial, iniciando com os princípios desta:

1. Valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade na qual está inserida;
2. Implementação de relações humanas mais equitativas, superando desigualdades de gênero;
3. Construção da igualdade entre as pessoas, valorizadas e respeitadas as diferenças;
4. Promoção da colegialidade, participação e democratização dos processos, ações e políticas institucionais.

Na esfera institucional visando ao desenvolvimento da Política de Promoção da Igualdade Étnico-racial, o IFG manterá um programa que envolve as seguintes dimensões:

Acesso ao IFG e Reservas de Vagas:

1. Para o corpo discente:

- a. da modalidade Educação de Jovens e Adultos: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;



- b. da modalidade Ensino Médio Integrado e Subsequente: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
- c. da modalidade Técnico: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
- d. da modalidade Tecnológico: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública, sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
- e. da modalidade licenciaturas: reserva de vagas em 70% para oriundos de escola pública sendo 20% de cotas raciais; retirando-se, do total de 70% de vagas para escola pública, (01) uma vaga para indígena e (01) uma vaga para cigano;
- f. para o corpo técnico-administrativo: reservas de vagas - 25%, do total de vagas ofertadas, para negros (pretos e pardos, na forma do IBGE); g. para o corpo docente: reservas de vagas - 25%, do total de vagas ofertadas, para negros (pretos e pardos, na forma do IBGE).
- g. para o corpo docente: reservas de vagas - 25%, do total de vagas ofertadas, para negros (pretos e pardos, na forma do IBGE) (IFG, 2012-2016, Anexo C).

Nota-se que este documento vigente, PDI 2012/2016, não se refere a reservas de vagas no corpo do documento para os bacharelados, destacando que PDI é de 2012 e a lei de reserva de vagas também foi promulgada no mesmo ano. De forma que o que se encontra sobre reserva de vagas para os bacharelados segue nos editais de seleção para os cursos de bacharelado que são lançados a cada ano, onde o IFG reserva no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas dos Cursos de Graduação a candidatos oriundos de Escolas Públicas, em consonância com o disposto na Lei n.º 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016, no Decreto n.º 7.824/2012, alterado pelo Decreto n.º 9.034/2017, na Portaria Normativa n.º 18/2012, alterada pela Portaria Normativa n.º 09/2017, ambas do Ministério da Educação, e as descrições de candidatos com deficiência estabelecidas na Lei 13.146/2015 que dispõe sobre a implementação da reserva de vagas nas instituições federais de ensino. Sendo este assunto, de uma complexidade a parte, daria outro estudo, Das Ações Afirmativas – Reserva de Vagas (Lei 12.711/2012).

Além da política de reserva de vagas é importante que se tenha o projeto de Permanência, que inclui projetos que irão dar possibilidades que o discente, além de ingressar numa instituição de ensino, possa manter-se no curso e concluir seus estudos. Para tanto o documento descreve:

Programa de acompanhamento Biopsicossocial para alunos(as) negros (as), implementado por equipe multidisciplinar das áreas de saúde, educação e afins; capacitados para das tratamento à questão étnico-racial;  
Programa de Bolsas Inclusão Sócio- Racial – Reservando um total de 20% de bolsas para negros(as), sendo bolsa-auxílio para estudo;

Implantação de coletivos e/ou grupos de estudantes negros(as), com ampliação dos já existentes, oportunizando o debate e a afirmação positiva no ambiente institucional; Programa Bolsa Alimentação/Transporte – Implementação de bolsas auxílio para alimentação e transporte aos alunos(as) de baixa renda, com reserva de. (IFG, 2012-2016, Anexo C).

Prossegue o anexo discorrendo sobre a Igualdade Racial no Ensino, Pesquisa e Extensão, no Ensino:

- a) Matrizes Curriculares: Orientação das matrizes dos cursos do IFG para contemplarem, com disciplinas e conteúdo, a diversidade da composição populacional brasileira e suas formas de produção de saberes, com atenção ao que estabelecem as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08;
- b) Acervo Bibliográfico: Na ampliação do acervo da biblioteca, contemplando a questão da diversidade étnico racial;
- c) Calendário Escolar: Valorização das datas de luta e debate dos grupos historicamente discriminados (negros, indígenas, ciganos);
- d) Atividades Pedagógicas Extraclasse: Fomento à realização de eventos científico-culturais que promovam o aprofundamento do conhecimento sobre a questão étnico-racial e da diversidade no Brasil; (IFG, 2012-2016, Anexo C).

Na Pasta da Pesquisa a Igualdade Racial é pensada nas seguintes proposições:

- a) Núcleos de Pesquisa: Implantação de Núcleos de Pesquisa, congregando professores, técnico-administrativos, bolsistas ou voluntários, da comunidade interna ou externa, com foco na questão africana, afrodescendente, raça e antirracismo, diversidade, questão étnico-racial no Brasil e no mundo;
- b) Bolsas de Pesquisa: Voltadas para a temática e a população negra;
- c) Publicações: Implementação da política institucional de publicações, valorizando a produção dos profissionais do IFG, com recorte étnico-racial;
- d) Observatório: Estabelecer, em parceria, estudos com foco na Questão Racial no Brasil, dentro do Observatório (IFG, 2012-2016, Anexo C).

Na pasta da Extensão as especificidades são:

- a) Assessorias ao Movimento Popular (Negros(as), Mulheres, Ciganos(as), Indígenas);
- b) Parcerias com o Movimento Popular (Negros(as), Mulheres, Ciganos(as), Indígenas);
- c) Acompanhamento e Parcerias no Controle e Implementação de Políticas Públicas, com foco na questão étnico-racial, em parceria com os entes federativos, em suas diversas instâncias;
- d) Projetos de Inclusão Sócio racial, para desenvolvimento das comunidades locais, dos segmentos historicamente discriminados;
- e) Projeto Cultura e Diversidade no IFG: Promover a presença da cultura negra e dos segmentos historicamente discriminados dentro do IFG. (IFG, 2012-2016, Anexo C).

E, finalizando o Anexo C, tem um apartado sobre Comunicação e Diversidade onde são destacados os seguintes itens:

- a) Criação da ouvidoria do IFG, mantendo atenção à questão étnico-racial;
- b) Política de Comunicação: Estabelecer uma Política de Comunicação Institucional que atenda ao critério da diversidade étnico-racial em toda a comunicação produzida no IFG;
- c) Comissão Permanente de Políticas Públicas para a População Negra: constituir comissão para acompanhamento e controle da Política de Promoção da Igualdade Racial do IFG;
- d) Capacitação de Pessoal: Capacitar técnicos e docentes do IFG para atuar de forma qualificada, dando tratamento à questão da diversidade e da pluralidade étnico-racial da sociedade. (IFG, 2012-2016, Anexo C).

E assim, com essas descrições, pode-se afirmar que a educação para as relações étnico-raciais está contida em todo o texto do PDI, de forma geral quando o PDI dá ênfase na formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, mas, são as especificidades do texto que levam ao melhor, auxiliando para uma política antirracista, quando o texto se preocupa diretamente com reserva de vagas e projeto de Permanência. Importante, porque, mesmo conseguindo entrar em uma Instituição pública, o negro e o indígena, muitas vezes, não têm como permanecer nela, por falta de condições econômicas.

Nas designações em específico ao bacharelado o PDI refere ao item 2.2.2, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Tecnologia e Bacharelado, conferindo a construção de Matriz Curricular que contemple as exigências legais, incluindo a obrigatoriedade da incorporação das temáticas étnico-racial, direitos humanos, sustentabilidade ambiental e da Libras, como disciplina optativa, nos currículos. Considera-se já ser um passo implantar, como disciplina optativa, a temática étnico-racial, mas, a disciplina optativa se caracteriza por não ser obrigatória, onde o discente pode ou não cursá-la. As disciplinas obrigatórias elas têm de ser cursadas, fazem parte de um currículo base nacional para a determinada carreira. Sendo as disciplinas optativas complementos de currículo e podem ter as mais variadas temáticas, de acordo com a região e ensino superior a que este curso estiver vinculado. Todas as disciplinas optativas passam por uma aprovação das IES, mas, podem ser retiradas do currículo com facilidade.

Na estrutura do Regimento Geral está citado o objeto da presente pesquisa nas Comissões Permanentes, no Capítulo V, da CPPIR, que no Art. 30 descreve ser esta uma instância permanente do IFG, que tem por finalidade formular, coordenar, articular e acompanhar a efetivação das políticas e diretrizes institucionais para a promoção da igualdade étnico-racial e defesa dos direitos humanos.

Em seu Art. 31 das competências à CPPIR, tem-se:

Formular políticas institucionais de promoção da igualdade étnico-racial;  
Zelar pela implementação da política de promoção da igualdade étnico-racial;  
Assessorar a Reitoria em assuntos relativos à Política de Promoção da Igualdade Étnico-racial;  
Acompanhar o planejamento anual e a prestação de contas do IFG, com ênfase na alocação de recursos para a Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial;  
Emitir parecer sobre a Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial;  
Propor e dar parecer sobre a participação do IFG em organismos de natureza assemelhada, nacionais e internacionais;  
Apreciar os assuntos relativos à Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial, que lhe sejam atribuídos pelas instâncias que compõem a estrutura organizacional do IFG;  
Propor a capacitação da comunidade interna e externa ao IFG, sobretudo membros das comunidades historicamente discriminadas no que se refere à igualdade étnico-racial, para acessar os bens e políticas públicas;  
Fomentar cursos de capacitação de servidores efetivos e terceirizados e da comunidade interna e externa a fim de implementar políticas de capacitação permanente, no que se refere à igualdade étnico-racial e à defesa dos direitos humanos;  
Fomentar a constituição de Núcleos Locais de Implementação de Políticas de Igualdade Étnico-Racial nos campus e na Reitoria do IFG, com vistas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão;  
Estabelecer parcerias interinstitucionais que ampliem a capacidade de atuação da CPPIR e dos Núcleos Locais no que se refere à elaboração e à implementação de políticas institucionais de promoção da igualdade étnico-racial e da defesa dos direitos humanos;  
Acompanhar, monitorar e avaliar as ações afirmativas no âmbito da política de assistência estudantil e dos processos seletivos de acesso ao IFG;  
Colaborar com o desenvolvimento do calendário acadêmico, apresentando propostas a serem executadas de forma contínua e transversal quanto à dimensão étnico-racial;  
Acompanhar as etapas do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional na área de promoção da igualdade étnico-racial;  
Propor, coordenar, monitorar e avaliar a implementação da política de promoção da igualdade étnico-racial no IFG (IFG, 2015, Art. 31).

Neste compilado do Artigo 31, onde foram muito bem construídas as competências em 2015, estas despertam curiosidade, porque um dos objetos desta pesquisa foi de elencar as questões étnico-raciais nos documentos do IFG. Após a leitura e investigação dos mesmos surge a curiosidade de como estão estas competências na prática, sendo uma sugestão de futuro trabalho de pesquisa.

O Estatuto do IFG está redigido na portaria nº 488, de 27 de agosto de 2009, do qual destacam-se alguns pontos: do Título I, que refere, Da Instituição; no Capítulo II, dos Princípios, das finalidades e características e dos objetivos no seu Art.3:

I. Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; III. Compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico; IV. Compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, com a promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas do cidadão; V. natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob a responsabilidade da União (IFG, 2009, p. 2).

Destaca-se a ênfase que o documento incide no compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática, bem como, na formação integral do cidadão, completando com o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória em um cuidado com o potencial da região e respeitando as expectativas do cidadão, garantindo a gratuidade e laicidade do ensino sob a responsabilidade da União.

A construção de uma gestão democrática, com o financiamento da União no intuito de formar o cidadão preocupado com o sua região, gerando desenvolvimento, mas, preservando o ambiente, congrega em uma instituição inserida e madura na sua proposta de ensino, pesquisa e extensão, refletindo os cuidados que o conhecimento tem de ter com a comunidade, trazendo a sua contribuição dentro do acadêmico, mas, respeitando, conservando, registrando saberes destas comunidades por todo o Brasil e, no caso, no Goiás. Um exemplo desta integração é o Campus de Uruaçu, com o projeto Comunidades Tradicionais em Rede: criação, circulação e produção visual no cerrado goiano. Este projeto tem como objetivo fomentar, inovar e potencializar as atividades criativas/ artísticas/ produtivas das comunidades tradicionais localizadas na região norte de Goiás. O vídeo produzido está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wk-3QjSMJVQ>. Já, o canal do projeto pode ser acessado no endereço: <https://www.youtube.com/channel/UCIevFsI0LX0gDLxzBbXzMog>.

O documento, no seu Art.4º, onde estão as finalidade e características, descreve que o IFG deve ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, qualificando cidadãos que atuem no diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional. E, com essas palavras “em hipótese alguma” deverá ser cobrado dos alunos qualquer tipo de contribuição financeira por ofertas de cursos oferecidos pela instituição. Então esta ênfase remete para uma educação para todos, considerando a educação gratuita sendo, de fato, uma oportunidade para quem não pode pagar por ela. No Brasil, existe um grupo de pessoas que, mesmo com a gratuidade do ensino, não tem o mínimo para poder se manter na escola, ou seja, transporte, alimentação, entre outros custos. Existem



muitos alunos que são oriundos da região e vêm até as cidades onde estão localizados os IFs para estudar, tendo despesa de aluguel além das despesas mínimas.

Importante destacar que o IFG, no decorrer do texto de seus documentos base, tem uma preocupação especial com o regional. O Estatuto, em seu Art.5º, dos objetivos, destaca o “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas e especificidades regionais”. Com vistas à formação o texto especifica formação inicial e continuada de trabalhadores, priorizando a elevação do nível de escolaridade. E, neste mesmo artigo, detalha a pesquisa, no intuito de estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais e culturais. Percebeu-se a ênfase ao processo educativo ligado à geração de trabalho e renda, como forma de emancipar o cidadão, focando o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

No Título III do Estatuto do IFG, onde discorre do Regime Acadêmico, no Capítulo I, que consta do Ensino, ressalta-se o Art. 47, que trata do currículo do IFG que está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-institucional, conforme se depreende do trecho a seguir:

Pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia que promovam a justiça social, a preservação da natureza e o bem estar do ser humano (IFG, 2009, p. 15).

Assim, na leitura dos documentos base do IFG ficou evidente a preocupação da comunidade acadêmica que democraticamente constrói estes documentos. Tem-se que a instituição privilegia a formação de um(a) cidadão(ã) com saber omnilateral, formando um(a) humano(a) para fazer parte da construção da sociedade, como sujeito histórico, entendendo o seu papel na relação do saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural.

Esta citação do Estatuto é de uma densidade complexa, não só para se ter o conhecimento dele, mas, como documento que se deve cumprir. No entanto, considera-se necessário refletir sobre a escrita de política de igualdade, que remete à Constituição 1988, em vigor, sendo que a data da escrita desta parte da tese é de 17 de fevereiro de 2019. Na



Constituição que tem no Título II: Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Como escreveu Freire (2002):

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 2002, p. 25).

O texto ainda discorre sobre os desafios da instituição no que tange a apreender o contraditório na sociedade, sem perder de vista a preocupação da constituição de uma instituição pública, determinada em suas relações democráticas e autônomas, na busca de uma formação omnilateral, ou seja, como cita o texto original IFG (2012-2016, p. 10), “uma formação verdadeiramente integral dos estudantes e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo do País e das suas regiões e localidades”.

Sendo assim, a citação que segue encerra o que se pode sintetizar como sendo a alma dos documentos institucionais do IFG.

Atualmente, permanece a luta pela democratização, no âmbito do IFG, em termos de ampliação de acesso aos segmentos sociais historicamente dela excluídos, de efetiva participação dos segmentos internos na definição dos seus rumos, da ampliação da sua função social e da afirmação incontestável da sua autonomia institucional, bem como a sua preservação como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais. Nesta perspectiva, reafirmar-se-á sua identidade de instituição formadora de ideias, conhecimentos e cultura, bem como de sujeitos qualificados tecnicamente como profissionais e cidadãos (IFG, 2012-2016, p. 09).

Assim, conclui-se este item destacando a afirmação do texto, a luta pela democratização, bem como a sua preservação como espaço de realização de ações sociais, políticas e culturais, a fim de formar, conjuntamente, sujeitos qualificados tecnicamente mas igualmente cidadãos.

### 5.2.2 O que consta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de bacharelado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

A Educação para as Relações Étnico-raciais é um tema que, a partir da Lei 10.639, de 2003, e, subsequente, da Lei 11.645, de 2008, vem com o peso da obrigatoriedade de que as temáticas afro-ameríndias adentrem os espaços formais de Ensino.

O recorte feito para esta análise focou na modalidade Bacharelado do IFG, observando-se como este tema estava contido nos PPCs destes Cursos. Tal recorte fundamentou-se pelos princípios dialéticos, sendo que a investigação pautou-se pela metodologia do estudo teórico e documental. Dessa feita, os cursos de uma instituição não são seções isoladas que se constituem por si só, eles fazem parte de toda uma instituição, e sendo, ainda, guiados por uma legislação que não só a regula, mas também, a avalia. O início da pesquisa se fez através do site oficial, onde foram recolhidos os documentos que estavam disponibilizados para o público, todos em uma única data, recolhidos nos 14 campus que constituem o IFG. Estando com os documentos, estes foram lidos, e observados em categorias relacionadas com a Lei 10.639, de 2003, e Lei 11.645, de 2008. São 23 cursos de bacharelado ofertados em 14 cidades goianas, incluindo a capital do estado, Goiânia.

Desta forma, a análise objetiva angariou dados sobre a temática da EREER, que está posta nos PPC, e a sua contribuição com a instituição na formação de um profissional cidadão.

Sendo as instituições de ensino lugares de construção de conhecimentos, elas mesmas, acabam por carregar uma história, uma cultura própria, uma missão, e uma visão de seus valores, que as diferem umas das outras. Assim, o lugar de construção de conhecimento, se torna, também, um lugar de responsabilidade, em um processo de constante adequação dos currículos no decorrer da sua história particular, ligada permanentemente, e do destino da nação em que está inserida.

As temáticas que se inserem nos PPC dos cursos decorrem das Leis 10639/2003 e 11.645/2008, que são leis que foram promulgadas diante de um longo construir histórico. Escolheu-se esse momento para iniciar as ponderações deste estudo, a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, que foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e que contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. Desta conferência resultou uma Declaração e um Plano de Ação que expressaram o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Dentre esses países estava o Brasil, que assinou esta Declaração. Juntamente com estes mecanismos internacionais estão os movimentos negros e indígenas nacionais, que conduziram o Governo

Brasileiro, na época com o Presidente Lula da Silva, a, inicialmente, protocolar a Lei 10.639/2003 e, logo a seguir a Lei 11.645/2008.

Este conjunto de leis veio acompanhado de planos de ação e normativas, que deliberaram sobre o ensino da História da África e cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Brasileira. Este é um assunto inédito, nunca estudado por vários brasileiros em suas formações acadêmicas, sendo um lapso impreterível a ser sanado.

Em um país tão diverso como situou o Censo do IBGE de 2010, ao revelar que 896 mil pessoas se declararam ou se consideraram indígenas; 572 mil, ou 63,8%, vivendo na área rural e, 517 mil ou 57,7% morando em terras indígenas oficialmente reconhecidas por Portarias Declaratórias do Ministério da Justiça. O Censo também apontou que eram faladas 274 línguas indígenas, pertencentes a 305 etnias diferentes. E ainda, o Brasil constitui-se na maior nação negra fora da África e a segunda maior do planeta. A Nigéria, com uma população estimada de 85 milhões, é o único país do mundo com uma população negra maior que a brasileira.

Dando continuidade a esse breve desenho a ser estudado está um histórico de escravidão indígena e negra, uma colonização portuguesa. O encontro entre colonizadores e colonizados sempre encontra referências de relações hierarquizadas. Ianni (1996) foi muito prolixo ao escrever que ao longo dos séculos XVI ao XX, foram estabelecidas bases das diversidades e desigualdades sociais, econômicas, acrescentando a isso, também, as diferenças locais, estaduais, regionais e raciais. O mesmo autor considerou que os ciclos econômicos vividos pelo Brasil assinalaram os movimentos de povoamento, colonização, escambo, escravidão, fazendas, engenhos, sertões, fronteiras, povoados, cidades, províncias, estados e regiões, .... Um complexo de diversidades e disparidades.

Na contemporaneidade, as questões da educação para a diversidade étnico/cultural/racial, no país requer um olhar cuidadoso para que esta pesquisa adentre o ensino superior e tenha condições de fazer uma investigação criteriosa de como a temática “está” nestes lugares de construção de conhecimento.

Além da importância da lei, por ter o poder de inserir conteúdos nos currículos, e, neste caso, afro-ameríndios, dando o devido reconhecimento aos povos indígenas e africanos como formadores em igualdade com os colonizadores e imigrantes que ao Brasil vieram. A introdução desta temática de conhecimento desconstrói a imagem estereotipada da inferioridade das culturas indígenas e africanas, reconstruindo um saber do ponto de vista do índio e do africano ou de seus descendentes, e não mais do olhar eurocêntrico.

O ensino superior desempenha um lugar formativo do indivíduo, não tão somente formativo para o trabalho, mas, também, na construção da cidadania. Desta forma, como no

próprio descrito no parecer do Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2004, p.01): “Que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros”.

Torna-se relevante a investigação no ensino superior e nesta pesquisa com o recorte pela modalidade dos bacharelados, por ser esta modalidade formadora de profissionais e também de cidadãos. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais é um documento que orienta a implantação da Lei 10.639/2003, e escreveu:

As instituições de educação superior podem ainda se debruçar, por iniciativa própria, revisão das matrizes curriculares de cursos que não serão contemplados neste texto. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Comunicação e tantos outros, embora não abordados aqui podem ser revistos a partir das determinações das políticas de ação afirmativa. Ao indicar a necessidade de reorganização/revisão do Projeto-Político Pedagógico das Instituições e dos cursos e sua articulação com os diferentes espaços das IES, pretendem-se indicar caminhos para a revisão de outros cursos (Ministério da Educação, 2006, p. 125).

Existe uma ênfase maior nas formações dos professores e mesmo as pesquisas sobre a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, que também preocupam-se com a formação de professores e as licenciaturas. Diante destas informações buscou-se identificar se as referidas leis tinham algo sobre os bacharelados e o texto contém, em seu Art. 7º:

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004. (Ministério da Educação, 2004, p. 20).

Desta forma, considera-se pertinente que se adentre aos bacharelados na intenção de refletir sobre estes espaços formativos e de identificar qual o diálogo destes com a educação das relações étnico-raciais.

Em 27 de setembro de 2017 iniciou-se a coleta de dados, das 8h30 às 8h59. Estes dados estão disponíveis online no site do IFG, no endereço: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/bach>.

Perfazendo um número de visita online a todos os campi do IFG, ou seja, os 14 campi. Destes, dez campi ofertam a modalidade de bacharelado, perfazendo 23 cursos oferecidos. Quatro campi, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Val Paraíso, que não oferecem

bacharelado, foram excluídos da pesquisa. Os campi e cursos elencados encontram-se no Quadro 9.

**Quadro 9** – Relação dos Campi e cursos na modalidade Bacharelado do IFG

<b>Campus do IFG</b>	<b>Curso ofertado na modalidade Bacharelado</b>
Anápolis	Ciência da Computação Engenharia Civil da Mobilidade
Aparecida de Goiânia	Engenharia Civil.
Cidade de Goiás	Cinema e Audiovisual.
Formosa	Engenharia Civil
Goiânia	Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Transportes Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Química Sistemas de Informação Turismo
Inhumas	Ciência e Tecnologia de Alimentos Sistemas de Informação
Itumbiara	Engenharia de Controle e Automação. Engenharia Elétrica.
Jataí	Engenharia Civil Engenharia Elétrica.
Luziânia	Sistemas de Informação
Uruaçu	Engenharia Civil

Fonte: site do IFG. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/bach>

Destes especificados os PPCs não estavam disponíveis no site do Bacharelado em Engenharia Elétrica, no Campus Itumbiara e o Bacharelado em Engenharia Elétrica, no Campus Jataí. Engenharia de Controle e Automação de Goiânia, tem o PPC, mas, não refere a temática. E, na Cidade de Goiás, os dados do curso de Cinema e Audiovisual foram retirados da Matriz Curricular que estava no site.

Com a leitura minuciosa dos PPCs obteve-se o seguinte panorama: são ofertadas disciplinas obrigatórias e optativas, destas 15 cursos oferecem disciplinas optativas de 27 horas/aula, e quatro oferecem disciplinas optativas de 54 horas/aula. Sendo que no campus de Luziânia, no curso de Sistemas de Informação, a disciplina é obrigatória e de 54 horas/aula, juntamente com Luziânia. O curso de Turismo, em Goiânia, também segue este padrão (Quadro 10).

**Quadro 10** – Disciplinas sobre a temática objeto da pesquisa, por Curso e Campus do IFG

	<b>Campus</b>	<b>Curso de Bacharelado</b>	<b>Nome da Disciplina</b>
1	Anápolis	Ciência da Computação Engenharia Civil da Mobilidade	Educação das Relações Étnico-raciais e Afro-descendências Relações Étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena
2	Aparecida de Goiânia	Engenharia Civil	Relações Étnico-raciais
3	Cidade de Goiás	Cinema e Audiovisual	Educação para as Relações e Étnico-raciais (fonte matriz curricular)
4	Formosa	Engenharia Civil	Questões Étnico-raciais
5	Goiânia	Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Cartografia e Agrimensura. Engenharia Civil Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Transportes Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Química Sistemas de Informação Turismo	Relações Étnico-Raciais Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena Relações Étnico-Raciais Não consta Relações Étnico-raciais Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena Relações Étnico-raciais Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena História e Relações Étnico-raciais
6	Inhumas	Ciência e Tecnologia de Alimento Sistemas de Informação	Ética e cidadania Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena
7	Itumbiara	Engenharia de Controle e Automação Engenharia Elétrica	Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena PPC indisponível
8	Jataí	Engenharia Civil Engenharia Elétrica	Relações Étnico-Raciais PPC indisponível
9	Luziânia	Sistemas de Informação	Relações Étnico-Raciais
10	Uruaçu	Engenharia Civil	Relações Étnico-Raciais

Fonte: site do IFG. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/bach>

Nos PPCs dos bacharelados do IFG de Anápolis tem-se o Curso de Ciência da Computação que, no corpo do documento, escreveu sobre a cultura africana e indígena. Já o Curso de Engenharia Civil da Mobilidade, na introdução do documento discorreu sobre as duas leis e no decorrer do documento citou o Evento Institucional do IFG, Encontro de Culturas Negras.

No Curso de Engenharia Civil, da cidade de Aparecida de Goiânia, o texto referiu ao étnico-racial e à miscigenação, mas, não especificou questões afro-ameríndias. Já na Cidade de



Goiás, no Bacharelado em Cinema e Audiovisual a fonte de informação foi a matriz curricular, por não estar disponível no site o PPC.

No Curso de Engenharia Civil, em Formosa, seu ementário, focou nas causas negras, não contemplando a temática indígena.

Nos bacharelados em Goiânia foram relacionadas as seguintes especificações: o Bacharelado de Engenharia Ambiental e Sanitária se referiu ao Encontro de Culturas Negras e ao Seminário de Educação para as Relações Étnico-raciais. O texto do documento abordou as relações étnico-raciais e, na sua bibliografia, não citou temas indígenas.

Na Engenharia de Cartografia e Agrimensura, o ementário referiu-se ao pluralismo e à diversidade de um modo geral. Na Engenharia Civil constou o Encontro de Culturas Negras e o Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais, referindo sobre minorias, mas, não especificando se por afro-brasileiros ou indígenas. No Bacharelado de Controle e Automação o PPC não apontou nenhuma referência à temática pesquisada, sendo que o documento data de 2011, o mais antigo de todos os PPCs.

No Bacharelado de Engenharia de Transporte a disciplina constou na lista do PPC do curso como Optativa II, com uma carga horária de 27 horas/aula, mas, não disponibilizou informações sobre a disciplina no ementário das disciplinas, constante no PPC.

No Curso de Engenharia Elétrica, a disciplina chama-se Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena, constando como uma disciplina optativa de 27 horas/aula. Em sua redação textual importante ressaltar-se o escrito em seu objetivo:

Propiciar condições para o aluno discutir a presença da diferença, da diversidade na sociedade, numa abordagem pluriétnica, multicultural e multidisciplinar, tomando como desafio possibilidades mais democráticas de tratar a diferença, o outro no cotidiano e, ainda, favorecer o aprofundamento da temática da formação cultural brasileira questionando as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos, bem como as implicações para o trabalho e desenvolvimento (IFG, 2016, p. 129).

Na Engenharia Mecânica não constou o objetivo no ementário, e falou mais sobre cultura, sem citar africanos e indígena. Já, no Bacharelado em Química e no Bacharelado em Sistemas de Informação, ambos fizeram referência nos seus documentos aos africanos e indígenas, mas, diferiram no título e carga horária das disciplinas. No Curso de Química a disciplina optativa tem 27 horas/aula, com o nome de Relações Étnico-Raciais, e o Curso de Sistema de Informação optou por 54 horas/aula, tendo como nome da disciplina Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

O Bacharelado em Turismo apresenta a disciplina História e Relações Étnico-Raciais, com uma carga horária de 54 horas/aula, e no seu texto deu ênfase ao Encontro de Culturas Negras e ao III Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como incorporou o seu ementário com uma base histórica.

No Campus de Inhumas, o Bacharelado de Ciência e Tecnologia de Alimentos tem uma disciplina intitulada de Ética e Cidadania, que é ofertada como optativa com 27 horas/aula. O curso teve a sua atualização em 2013 e o PPC discorre justificando o porquê da incorporação da disciplina na grade curricular. Já, no outro curso ofertado, o de Sistemas de Informação a disciplina chama-se Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Também é optativa com 27 horas/aula. O texto é de 2015, e além de justificar a incorporação da disciplina citou a Lei 11.645/2008.

Em Itumbiara, o Bacharelado de Engenharia de Controle e Automação disponibilizou no site a matriz curricular com uma disciplina intitulada Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena, mas, sem o PPC, não se tem maiores informações. No Bacharelado de Engenharia Elétrica não consta nenhum documento para informação no site na data de busca desta pesquisa.

No campus de Jataí, a Engenharia Civil mencionou as leis e os eventos promovidos pela instituição com a temática, bem como consta uma disciplina optativa de 54 horas/aula, intitulada de Relações Étnico-Raciais. No mesmo campus a Engenharia Elétrica não tem PPC no site e na matriz curricular não tem nenhuma disciplina que referira a temática.

O Curso de Sistemas de Informação, oferecido no Campus de Luziânia, tem uma disciplina chamada de Relações Étnico-Raciais. Esta disciplina é obrigatória, com uma carga horária de 54 horas/aula. O PPC é de 2015 e, além do ementário, no corpo do PPC há referência às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No campus de Uruaçu, o bacharelado de Engenharia Civil oferece a disciplina de Relações Étnico-Raciais, sendo esta optativa, com uma carga horária de 27 horas/aula e no texto do PPC foram mencionadas as leis referidas à temática, bem como foram citados os eventos institucionais ligados ao assunto.

A percepção que se tem sobre o levantamento destes dados remete a constatar que a maioria dos cursos cumpre os desígnios das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no que refere a contemplar a temática afro-ameríndia, em seus ementários e matrizes curriculares, permitindo trazer ao curso a discussão antirracista e a reconstrução de novos entendimentos e saberes sobre a diversidade brasileira e as contribuições que estas culturas deram e estão ainda constituindo e construindo para este país.

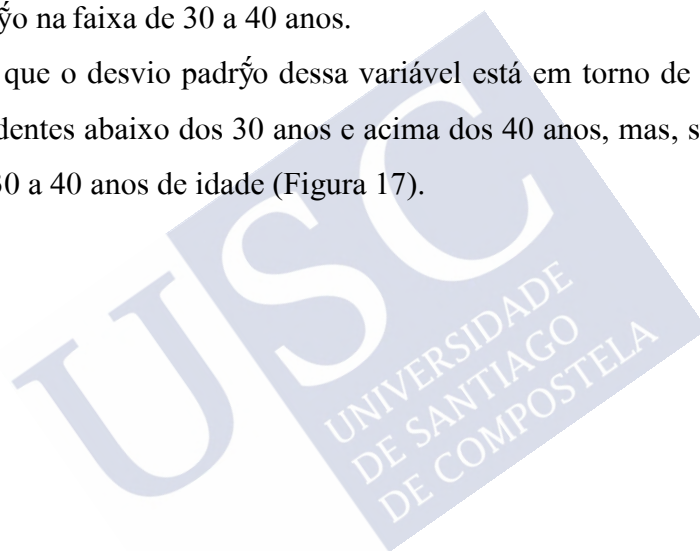
### 5.2.3 A percepção do docente sobre a questão da educação para as relações étnico-raciais

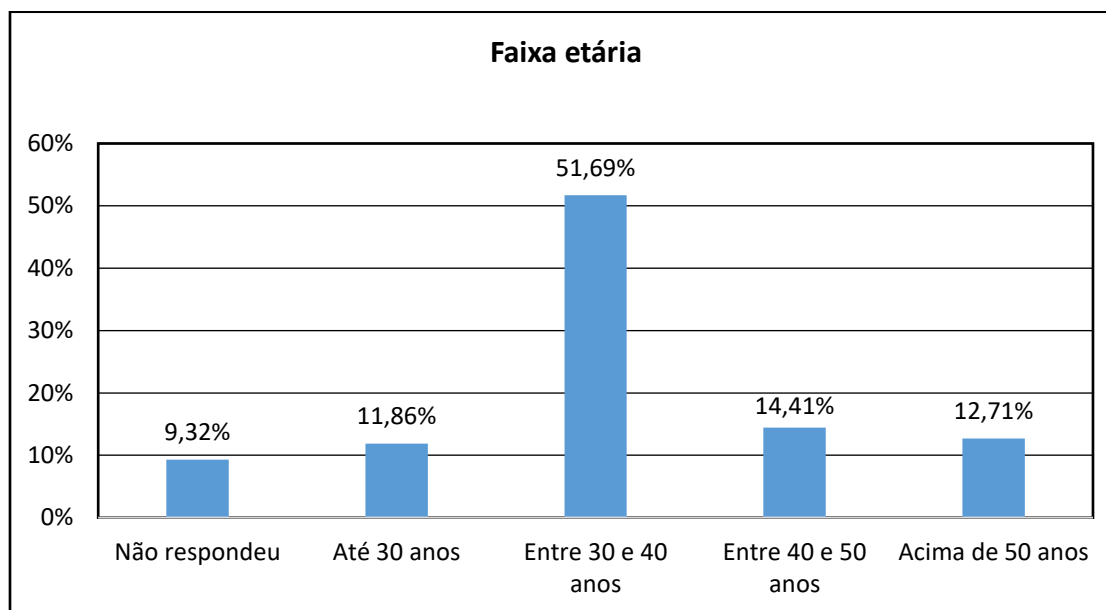
Inicialmente aborda-se uma série de variáveis que dizem respeito às características socioprofissionais mais relevantes do docente respondente do questionário, a saber: idade, sexo, auto declaração étnica, formação académica, campus de atuação, tempo de atuação como docente, entre outros.

O número de respondentes foi de 118 docentes, os quais estavam em exercício nos bacharelados, no segundo semestre de 2018.

Observando a variável idade, pela estatística descritiva tem-se que a média de respostas acusou valor de 2,33, indicando que a maior parte das pessoas que responderam aos questionários estão na faixa de 30 a 40 anos.

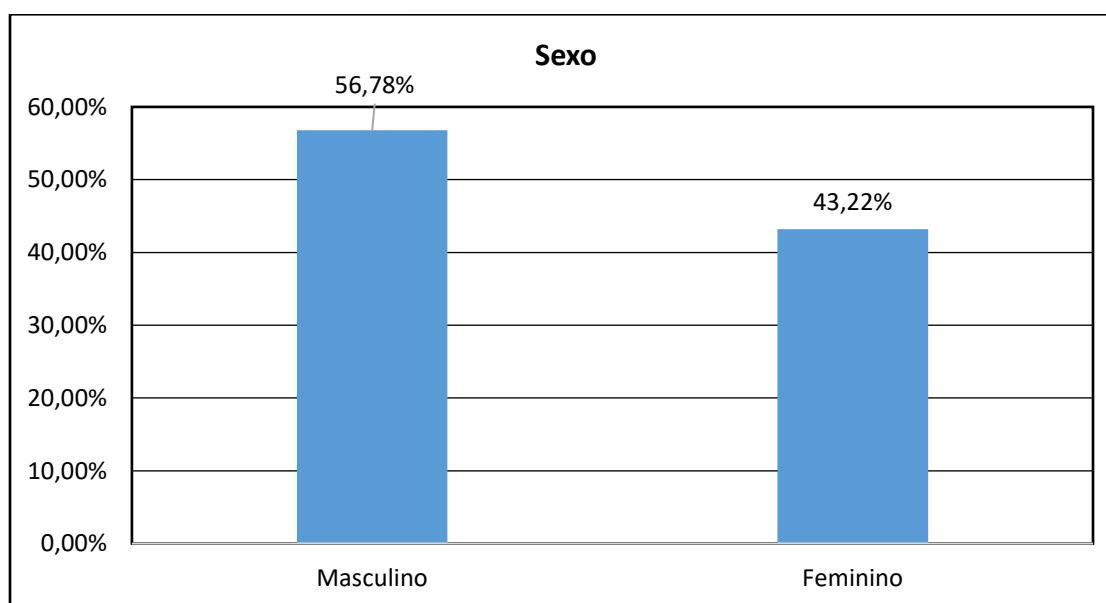
Notou-se que o desvio padrão dessa variável está em torno de 0,878, também se tem parte dos respondentes abaixo dos 30 anos e acima dos 40 anos, mas, sua concentração maior está na faixa de 30 a 40 anos de idade (Figura 17).



**Figura 17** – Características socioprofissionais dos docentes – Idade

Fonte: Dados da pesquisa

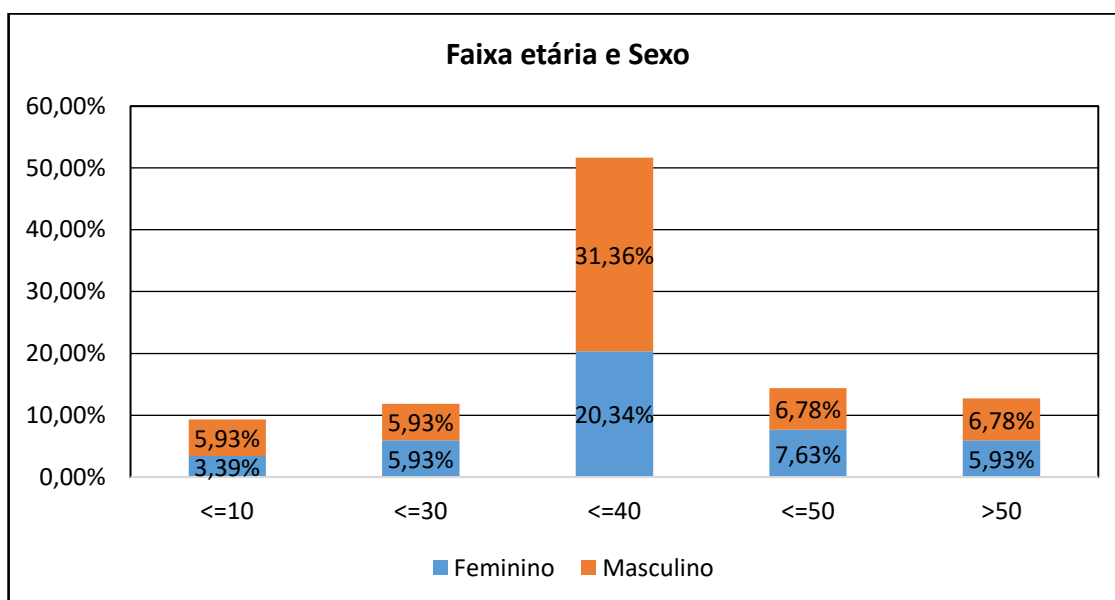
O que se refere ao sexo, como na estatística não-paramétrica a classificação se dá por meio de postos, não se pode obter média quando se estuda gênero, sexo. O é possível realizar é uma análise detalhada sobre os respondentes. Sendo assim, a variável sexo possui uma média de 1,57, o que significa que pouco mais de 50% dos respondentes é do sexo masculino, como demonstra a Figura 18.

**Figura 18** – Características socioprofissionais dos docentes – Sexo

Fonte: Dados da pesquisa

O desvio padrão da variável sexo resultou em 0,49, indicando a variabilidade em ser feminino ou masculino, subtraindo ou somando do valor da média encontrada. Nenhum respondente optou por não responder ao questionamento dessa questão. No gráfico expresso na Figura 19 tem-se a relação de faixa etária e sexo. Pode-se perceber que em todas as faixas etárias existe uma certa paridade entre masculino e feminino. Assim sendo, os dados trazem questões sobre a divisão sexual do trabalho no contexto das engenharias, e mais, no contexto de quem forma os engenheiros. São perguntas que os dados colocaram e que se poderá responder mas, de fato são intrigantes.

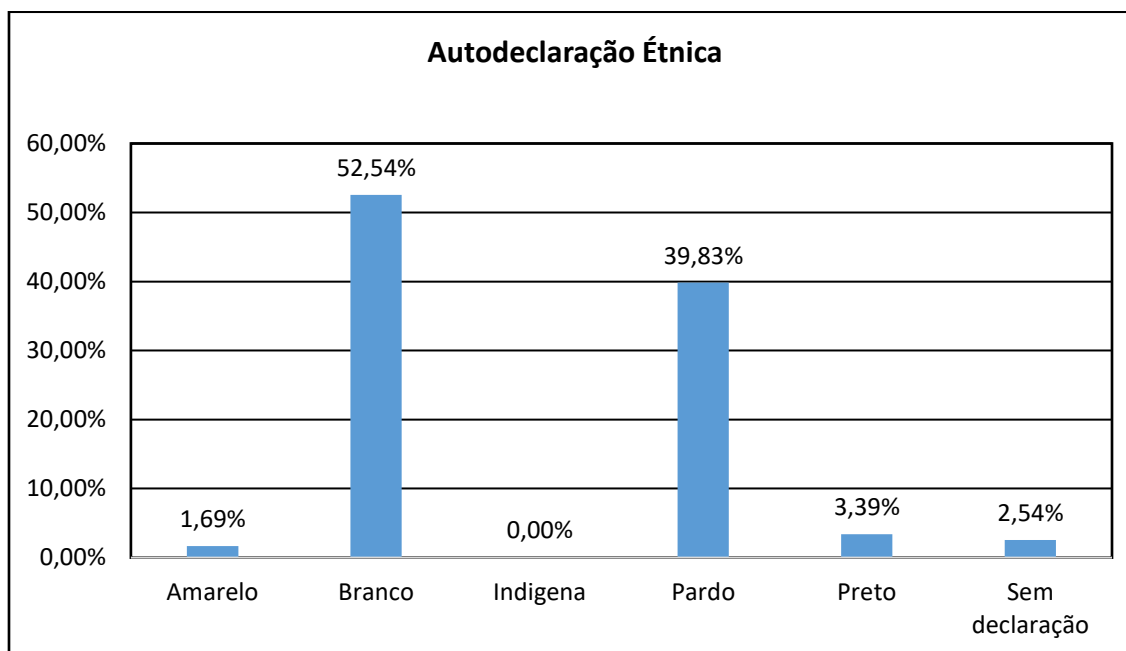
**Figura 19** – Características socioprofissionais dos docentes – Faixa etária e Sexo



Fonte: Dados da pesquisa

Ao tratar da questão de auto declaração étnica, obteve-se uma média praticamente categorizada em 3. O que ocorreu foi que, na categoria 3, nenhum respondente se identificou como indígena, mas, a maioria se encaixou em brancos e pardos, tendo sua categorização correspondente em 2 e 4, que utilizando-se da média aritmética, se aproxima do valor 3. Considerando o desvio padrão de 1,169, obtido pela estatística descritiva, em torno da média, obteve-se os valores de brancos e pardos.

Os dados podem ser visualizados na Figura 20 que expressa o gráfico de porcentagem, onde 52 (54%) dos respondentes, se autodeclararam brancos e 39,83% que se autodeclararam pardos.

**Figura 20** – Características socioprofissionais dos docentes – Autodeclaração Étnica

Fonte: Dados da pesquisa

Observando a Figura 20 nota-se que existe um valor de 2,54% para sem declaração e isso leva ao questionamento da identidade, onde, quando alguém não se identifica ou está em desacordo com esta questão ou não se enquadra em nenhuma das alternativas.

Assim volta-se ao marco teórico, quando da escrita sobre a identidade, a qual refere a questão da identidade numa interface racial. No Brasil é algo tão importante que o indivíduo, que em um dado momento se descreve como pardo ou negro, em outro contexto, pode se denominar pardo ou branco. E, desta forma, poderá impactar em estatísticas como as do IBGE, que irão embasar as políticas públicas, censos, ou mesmo no estudo e historicidade que considerem as características da origem africana ou indígena, pois a origem branca já encontra-se valorizada. Sendo assim, o pardo, quando se identifica como negro ou indígena, valoriza o grupo étnico ao qual pertence, retirando este grupo do esquecimento e do silenciamento. Sua atitude reforçará a importância da sua ancestralidade africana ou indígena, refletindo nos seus pares e na comunidade em que ele está inserido a importância desta ancestralidade na ocupação do seu lugar de direito dentro de uma sociedade contemporânea.

Do perfil profissional do docente respondente tem-se informações sobre as disciplinas lecionadas pelos respondentes. As alternativas foram concentradas em duas classificações: disciplinas técnicas (posto 1) e disciplinas de educação básica (posto 2). Quando aplicada estatística descritiva nessa classificação, obteve-se uma média no valor de 1,31, possibilitando afirmar que a maior parte dos respondentes lecionavam disciplinas de nível técnico, indo de



encontro com a questão 5a, ao tratar que a maior parte dos profissionais eram graduados em Engenharia Civil e Matemática. Corroborando com essa formação, tem-se a comprovação pela tabela de frequência (Tabela 9).

**Tabela 9** – Disciplinas lecionadas pelos respondentes, do IFG

11-Você leciona em...					
		Frequência	Percentual	Percentual Valido	Percentual Cumulativo
Valido	1	82	69,5	69,5	69,5
	2	36	30,5	30,5	100,0
	<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Ao se observar a Tabela 9, tem-se que 82 dos 118 respondentes lecionavam as disciplinas técnicas e 36 disciplinas de ensino básico. As disciplinas técnicas correspondem a 69,5% do total de docentes questionados. Isso se dá por serem bacharelados de engenharia, que corresponde ao perfil da instituição.

As questões 5a (Informe o curso de graduação) e 5b (a instituição que frequentou) possuem grandes amplitudes, então a análise mais factível foi realizada por meio de tabelas de análise de frequência (Tabelas 10 e 11).

**Tabela 10** – Tipo de disciplinas lecionadas pelos respondentes, do IFG

<b>5a-Informe o curso de graduação</b>					
	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual Valido</b>	<b>Percentual Cumulativo</b>	
<b>Valido</b>	0	10	8,5	8,5	8,5
	1	1	,8	,8	9,3
	2	2	1,7	1,7	11,0
	3	4	3,4	3,4	14,4
	4	9	7,6	7,6	22,0
	5	3	2,5	2,5	24,6
	6	18	15,3	15,3	39,8
	7	6	5,1	5,1	44,9
	8	7	5,9	5,9	50,8
	9	16	13,6	13,6	64,4
	10	5	4,2	4,2	68,6
	11	2	1,7	1,7	70,3
	12	2	1,7	1,7	72,0
	13	5	4,2	4,2	76,3
	14	1	,8	,8	77,1
	15	1	,8	,8	78,0
	16	3	2,5	2,5	80,5
	17	2	1,7	1,7	82,2
	18	1	,8	,8	83,1
	19	1	,8	,8	83,9
	20	1	,8	,8	84,7
	21	3	2,5	2,5	87,3
	22	3	2,5	2,5	89,8
	23	4	3,4	3,4	93,2
	24	1	,8	,8	94,1
	25	1	,8	,8	94,9
	26	2	1,7	1,7	96,6
	27	1	,8	,8	97,5
	28	1	,8	,8	98,3
	29	1	,8	,8	99,2
	30	1	,8	,8	100,0
<b>Total</b>		<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio da tabela de frequência da questão 5a (Tabela 10) observa-se que em apenas três opções (0, 6 e 9) se encontram 44 assertivas das 118 observações, ou seja, 37,28% correspondem a essas opções. Sendo o “zero” a alternativa que indica resposta incompleta ou sem resposta, tem-se que 34 respondentes são graduados nos cursos de Engenharia Civil e Matemática, isto é, cursos de origem técnica.

Lembrando que estão sendo considerados os seguintes bacharelados oferecidos pelo IFG, onde os seus docentes têm de ser oriundos destas carreiras para formar os novos bacharéis: Ciência da Computação, Engenharia Civil e mobilidade, Sistemas de Informação, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica,

Sistemas de Informação, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Turismo, Química, Engenharia de Transportes, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Engenharia Ambiental e Sanitária, Cinema e Audiovisual.

Quando se tratou das instituições em que esses profissionais cursaram suas graduações, obteve-se, da questão 5b, os dados expressos na Tabela 11.

**Tabela 11** – Instituições onde os respondentes cursaram a graduação

5b-e a instituição que frequentou				
Instituições	Frequência	Percentual	Percentual Valido	Percentual Cumulativo
0	7	5,9	5,9	5,9
1	2	1,7	1,7	7,6
2	1	,8	,8	8,5
3	1	,8	,8	9,3
4	9	7,6	7,6	16,9
5	1	,8	,8	17,8
6	1	,8	,8	18,6
7	9	7,6	7,6	26,3
8	2	1,7	1,7	28,0
9	1	,8	,8	28,8
10	1	,8	,8	29,7
11	2	1,7	1,7	31,4
12	35	29,7	29,7	61,0
13	1	,8	,8	61,9
14	4	3,4	3,4	65,3
15	1	,8	,8	66,1
16	2	1,7	1,7	67,8
17	1	,8	,8	68,6
18	2	1,7	1,7	70,3
19	2	1,7	1,7	72,0
20	6	5,1	5,1	77,1
21	2	1,7	1,7	78,8
22	8	6,8	6,8	85,6
23	2	1,7	1,7	87,3
24	1	,8	,8	88,1
25	1	,8	,8	89,0
26	1	,8	,8	89,8
27	6	5,1	5,1	94,9
28	1	,8	,8	95,8
29	1	,8	,8	96,6
30	1	,8	,8	97,5
31	1	,8	,8	98,3
32	1	,8	,8	99,2
33	1	,8	,8	100,0
<b>Valido</b>				
Total	118	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 11, tem-se a legenda da primeira coluna da Tabela 11.

**Quadro 11** – Legenda das Instituições listadas na Tabela 13

Nº	Instituição
00	Sem resposta ou incompleta
01	CEFET
02	Faculdades Objetivas
03	ICMC - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação – USP
04	IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
05	Instituto Luterano
06	Instituto Unificado
07	PUC -Pontifícia Universidade Católica – GO
08	UEG - Universidade Estadual de Goiás
09	UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
10	UFAM - Universidade Federal do Amazonas
11	UFBA - Universidade Federal da Bahia
12	UFG - Universidade Federal de Goiás
13	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
14	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
15	UFPI - Universidade Federal de Piauí
16	UFPR - Universidade Federal do Paraná
17	UFRR - Universidade Federal de Roraima
18	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
19	UFSCAR Universidade Federal de São Carlos
20	UFU - Universidade Federal de Uberlândia
21	UFV - Universidade Federal de Viçosa
22	UNB - Universidade Federal de Brasília
23	UNESP - Universidade Estadual Paulista
24	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
25	UNIEVANGELICA - Centro Universitário de Anápolis
26	UNIFOR - Universidade de Fortaleza
27	UCG - Universidade Católica de Goiás
28	UCSal - Universidade Católica de Salvador
29	UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais
30	UFT - Universidade Federal de Tocantins
31	UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira
32	UNIVERSO- Universidade Salgado de Oliveira EAD (Educação à distância)
33	USP – Universidade de São Paulo

Fonte: Elaboração própria

Ao se tratar das instituições, a que mais se destacou, por formar mais profissionais nos bacharelados pesquisados, foi a intitulada de 12, a UFG, dentre os 118 respondentes, 35 profissionais foram formados por essa instituição.

Sobre o local de atuação do docente percebe-se que na questão sobre qual campus o profissional questionado atuava, quase 30% dos profissionais informaram encontrar-se no campus de Goiânia, 12% no campus de Inhumas, 21,2% no campus de Jataí e 8,5% correspondem a profissionais que atuavam no campus de Luziânia (Tabela 12).

A média de atuação dos campi se encontra em torno de 4,6, a qual concentra esse valor pelas médias dos principais postos elencados: 3, 4, 6 e 7. O desvio padrão varia em 2,37.

**Tabela 12** – Local de atuação dos respondentes, do IFG

<b>10-Qual o seu Campus de Atuação no IFG na atualidade?</b>				
<b>Campus</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual Valido</b>	<b>Percentual Cumulativo</b>
Anápolis	8	6,8	6,8	6,8
Formosa	9	7,6	7,6	14,4
Goiânia	35	29,7	29,7	44,1
Inhumas	14	11,9	11,9	55,9
Itumbiara	5	4,2	4,2	60,2
Jataí	25	21,2	21,2	81,4
Luziânia	10	8,5	8,5	89,8
Uruaçu	4	3,4	3,4	93,2
Aparecida de Goiânia	5	4,2	4,2	97,5
Cidade de Goiás	2	1,7	1,7	99,2
Valparaíso	1	,8	,8	100,0
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se que um respondente era do campus de Valparaíso, de forma que em Valparaíso, no semestre investigado, ainda não era oferecido bacharelado, de forma que não se pode saber mais sobre este indivíduo, pelo anonimato da pesquisa, além de que ele(a) recebeu o e-mail do convite, mas, de qualquer forma, considera-se todas as respostas importantes, sendo assim, o docente não foi excluído do questionário. Em se tratando de qual curso atuava, na questão 13, suas respostas foram adaptadas para melhor mensuração das assertivas. Primeiramente, foram separados todos os cursos nos quais o respondente atuava, e, após a adaptação, colocou-se as alternativas que mostravam se o profissional atuava em apenas um curso (posto 1) ou se atuava em mais de um curso (posto 2). Com isso, a média resultou em torno de 1,42, o que se traduz em quase 50% dos questionados atuando apenas em um curso, bem como, 50% ou um pouco mais, atuando em mais de um curso, na sua instituição de ensino.

Quando questionados se os docentes exerciam algum cargo de gestão na instituição em que atuavam, obteve-se a média de 1,69, o que permitiu afirmar que a maioria dos entrevistados atuava somente como docente.

Quando questionados, quanto aos anos que atuava como docente, para melhor se trabalhar com os anos de atuação, foram categorizados os dados em quatro postos: 1=de 0 a 1 ano, 2=de 1 ano e 1 dia a 10 anos, 3=de 10 anos e 1 dia a 20 anos e 4=mais de 20 anos. Esclarecida a tabulação, foi possível se obter uma média de 2,5, o que corresponde à maior parte dos docentes atuarem pelo período de um ano a dez anos.

Na sequência os docentes foram questionados sobre quantos anos trabalhava no IFG. Ao se tratar da quantidade, em anos, do profissional atuando no IFG, pela mesma tabulação de

tempo, obteve-se uma média de 2,05, descrevendo que também a maior parte dos docentes atuava nessa instituição de um a dez anos.

Em se tratando do regime de trabalho do docente, os regimes de trabalho foram especificados em: 20 horas (posto 1), 40 horas (posto 2), dedicação exclusiva (posto 3) e substituto (posto 4). Pela média, em torno de 2,92, tem-se que a maioria das pessoas que responderam correspondem praticamente ao regime de dedicação exclusiva, bem como, pode-se observar na tabela de frequência (Tabela 13).

**Tabela 13** – Regime de trabalho dos respondentes, do IFG

16-Qual o seu regime de trabalho?					
		Frequência	Percentual	Percentual Valido	Percentual Cumulativo
<b>Valido</b>	20 horas	3	2,5	2,5	2,5
	40 horas	10	8,5	8,5	11,0
	Dedicação exclusiva	98	83,1	83,1	94,1
	Substituto	7	5,9	5,9	100,0
	<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos profissionais indicou obedecer a um regime de dedicação exclusiva dentro da instituição em que atuavam, correspondendo a 83,1 % do total de respostas obtidas na pesquisa.

Considerando a questão anterior, por indução, se a maior parte dos profissionais corresponde a um regime de dedicação exclusiva, é notório que, no mínimo, essa mesma maioria não trabalhe em outra empresa ou instituição. Como pode-se observar pela média em 1,89 (número = posto 2), bem como na tabela de frequência (Tabela 14).

**Tabela 14** – Instituições de atuação dos respondentes, do IFG

17-Você atua em outra instituição ou empresa?					
		Frequência	Percentual	Percentual Valido	Percentual Cumulativo
<b>Valido</b>	Sim	13	11,0	11,0	11,0
	Não	105	89,0	89,0	100,0
	<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Corroborando o que foi tratado no parágrafo anterior, 105 dos 118 profissionais que responderam a essa questão, não atuavam em outra instituição, sendo esse montante correspondente a 89% do total de observações.



Esta política de dedicação exclusiva é importante para o docente que pode, além da sua prática pedagógica, ter tempo para se dedicar a outros campos que compõem a instituição, que são a pesquisa e a extensão, tornando a instituição não apenas um lugar de formar através do ensino, mas, adentrar com os discentes ao mundo das pesquisas e inovações, bem como se inserir dentro da comunidade a que pertence, através de projetos de extensão, levando o conhecimento à comunidade.

As questões, 18 e 19 dizem respeito à capacitação que o docente possa ter feito, relacionada à temática do estudo. Ou seja, a questão 18 foi: Você participou de algum curso sobre educação para relações étnico-raciais? Assim, os dados mostraram que, quando se trabalha a questão de capacitação específica para as relações étnico-raciais, tem-se uma média de 1,81, que indica que a maioria dos respondentes informou uma negativa nessa temática.

Dando continuidade ao assunto, na questão 19 foi solicitado o ano de realização do curso e a instituição onde o realizou. Para melhor tabulação a questão foi dividida em a e b. Pelo fato de as médias dessas assertivas estarem muito abaixo dos postos estabelecidos, concluiu-se que a relevância estaria mais voltada à correlação das questões do que à média de respostas em si, tanto que elas tendem a 1 na 19a, e a 0 na 19b. Isso evidenciou que poucas pessoas informaram que fizeram aperfeiçoamento e, ainda, em anos como 2004 e 2009, mas, a maioria não fez nenhum aperfeiçoamento dessa natureza. E, aqueles que responderam que sim, e marcaram o ano obteve-se um datação depois das leis 10.639/2003 e lei 11.645/2008, sendo os anos citados 2004, 2009, 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018.

Considerou-se que, mesmo com uma pequena assertiva, estas questões foram importantes por mostrarem que a maior parte dos cursos foi realizado dentro do IFG, ou mesmo, em instituições federais. As instituições nomeadas foram: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR), Ministério da Educação (MEC), Gerência de Pesquisa e Extensão do Campus de Jataí (IFG Gepex /Jataí), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFG/Cidade de Goiás (Neabi Campus Cidade de Goiás), IFG Campus Uruaçu, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

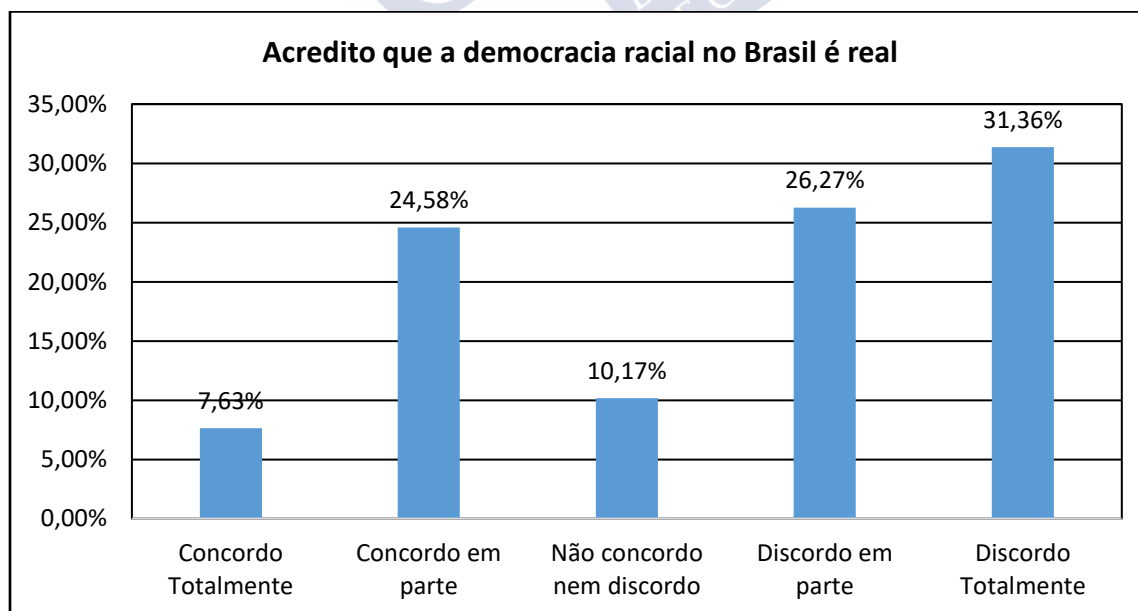
A partir deste momento se procederá a análise das informações obtidas pelo Questionário II, que foi construído usando a Escala Likert. As estatísticas descritivas referentes a este questionário contemplaram as questões 20a até 20l. A escolha da forma de disposição das

partes<sup>24</sup> do questionário foi pensada para responder aos questionamentos da pesquisa, mas, como conforme Lakatos (2003, p. 203) “o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações”. Nas questões estão inseridos os assuntos, especificamente, sobre o Brasil, legislação, educação, relações étnico-raciais, dentre outras categorias.

Assim sendo, nesta segunda parte, as respostas foram analisadas pela técnica de estatística de correlação, que se utiliza do coeficiente de correlação para indicar a existência de correlação entre duas ou mais variáveis. O coeficiente de correlação varia de -1 até 1, sendo que, quando o coeficiente apresenta valor negativo, a correlação tem relação inversa entre as variáveis analisadas.

Inicialmente tem-se a questão 20.a, ou seja, “acredito que a democracia racial no Brasil é real”. Nesta questão obteve-se uma média em torno de 3,49, ou seja, a maior parte dos respondentes acredita pouco que a democracia racial no Brasil é real. Considerando o desvio padrão de 1,357, para melhor elucidar a análise foi construído o gráfico expresso na Figura 21. Percebeu-se que existe uma discordância com a questão, mas, as respostas estão muito pulverizadas em todas as alternativas, tornando a assertiva inconclusiva.

**Figura 21** – Opinião dos respondentes – Democracia racial

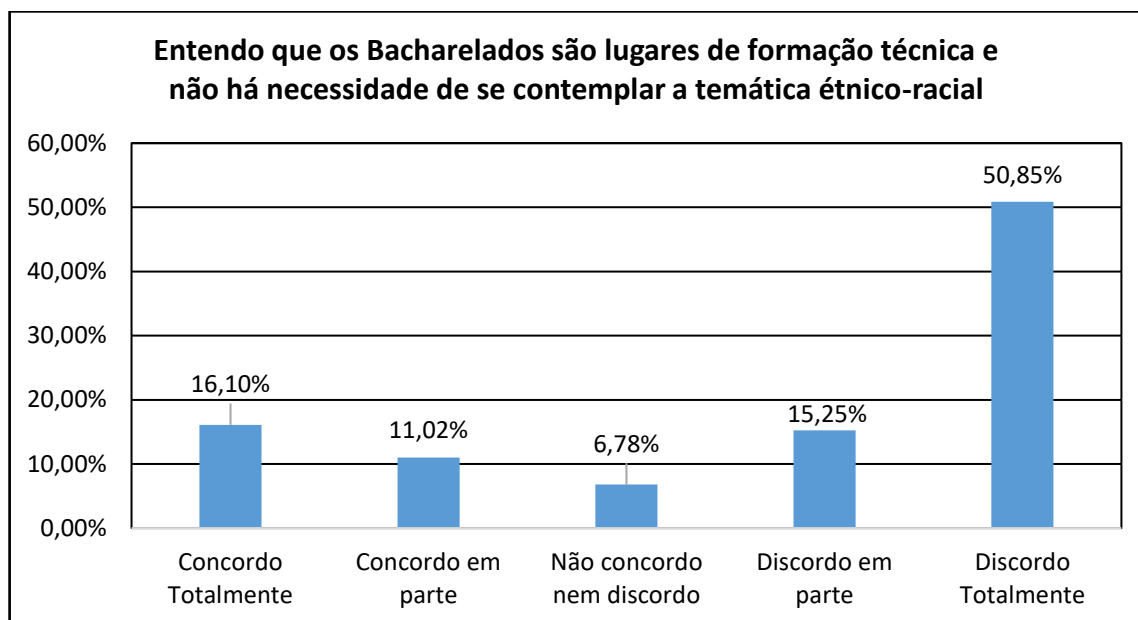


Fonte: Dados da pesquisa

<sup>24</sup> A primeira parte nos referindo ao Questionário I onde se tem os dados pessoais e profissionais do docente. A segunda parte, que se refere à escala Likert e diz respeito à percepção do docente acerca da educação para as relações étnico-raciais, e por fim, a terceira parte, onde os dados se referem à historicidade do tema.

Com os dados obtidos da questão 20.b., “Entendo que os Bacharelados são lugares de formação técnica e não há necessidade de se contemplar a temática étnico-racial”, foi construído o gráfico expresso na Figura 22.

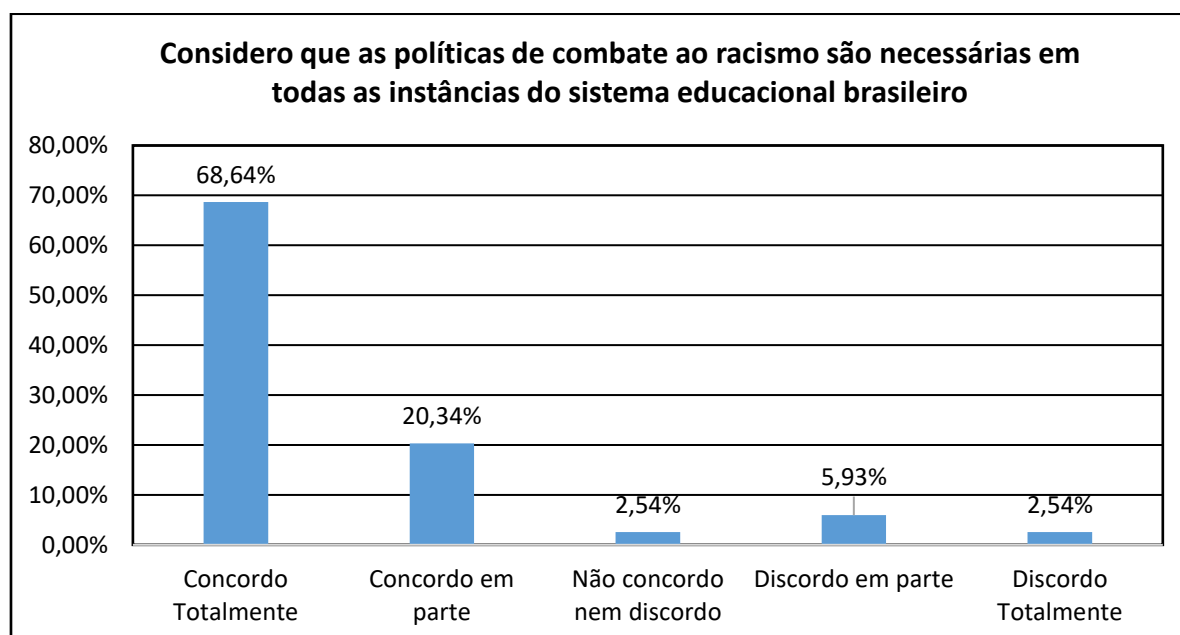
**Figura 22** – Opinião dos respondentes – Bacharelados e a temática étnico-racial



Fonte: Dados da pesquisa

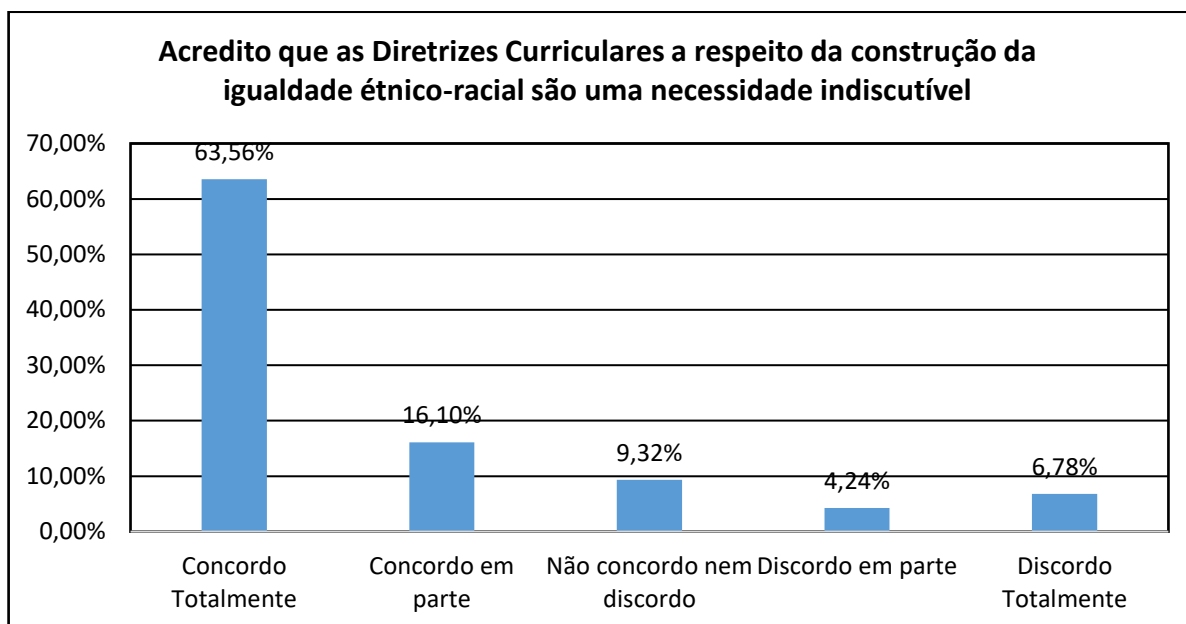
Esse questionamento sobre os cursos de bacharelado não serem lugares os quais há a necessidade de contemplar as temáticas étnico-raciais, obteve uma média com valor 3,74, ou seja a maior parte dos docentes considerou que é necessário se tratar de questões sobre essa temática. Assim, o respondente mostrou-se em consonância com o descrito no próprio PDI do IFG, onde em seu item 1.2. Função Social descreveu: “O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente” (IFG, 2012-2016, p. 3).

Na questão 20c “Considero que as políticas de combate ao racismo são necessárias em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro”, ao se analisar a média das observações selecionadas pelos docentes, observa-se que com valor de 1,53, a maior parte dos respondentes considerou que as políticas de combate ao racismo são necessárias em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, vindo ao encontro à resposta anterior onde a negativa do respondente, especificou que também a modalidade bacharelado era lugar de combate ao racismo (Figura 23).

**Figura 23** – Opinião dos respondentes – Políticas de combate ao racismo

Fonte: Dados da pesquisa

Desta forma, em se tratando de um entendimento macro sobre o documento nacional das Diretrizes Curriculares, na questão 20d “Acredito que as Diretrizes curriculares a respeito da construção da igualdade étnica racial são uma necessidade indiscutível”, a média dessa questão ficou em 1,75, o que remete a um resultado concordante em relação à assertiva. A maior parte dos respondentes indicou que concorda totalmente (63,56%) ou concorda em parte (16,19%) com a pergunta, perfazendo um percentual somatório de 79,75%. Com este percentual, pode-se afirmar que é uma necessidade indiscutível a construção de igualdade étnico-racial nas diretrizes curriculares, ou seja, é importante repensar a estrutura, os currículos, a prática pedagógica, a comunidade escolar, observando as particularidades das culturas que ali estão inseridas e no Brasil, com a base da sua formação inicial, ou seja, incluindo índios e negros (Figura 24).

**Figura 24** – Opinião dos respondentes – Diretrizes Curriculares e igualdade étnico-racial

Fonte: Dados da pesquisa

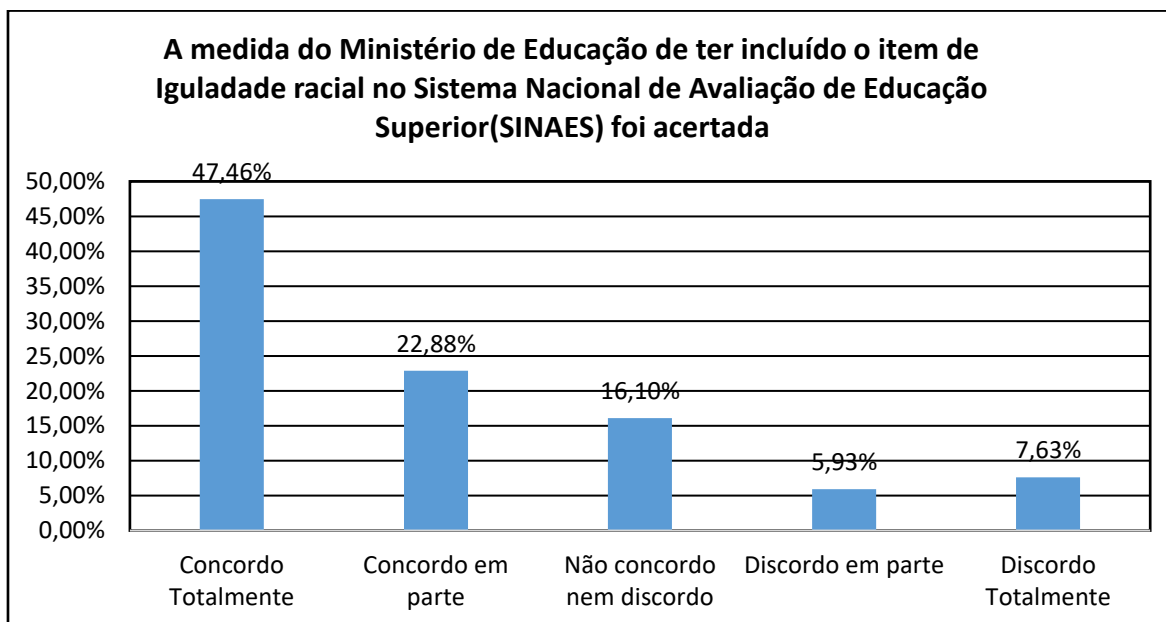
A revisão de valores e padrões considerados acertados para todos, em uma sociedade de tamanha diversidade, implica numa prática democrática de reconhecimento do direito à diferença e a diferença também inclui as diferenças raciais.

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (Gomes, 2001, p. 86).

E, quando a assertiva está para um documento nacional, este fato conduz ao entendimento que o respondente entende que o combate ao racismo deve ser uma política nacional.

Na questão 20e “A medida do Ministério de Educação de ter incluído o item de Igualdade racial no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi acertada”, a maior parte dos questionados nessa assertiva concordou totalmente, com um índice de 47,46% com ela, a média ficou em 2,03, indicando a concordância com o Ministério da Educação de ter incluído item de igualdade racial no SINAES (Figura 25).

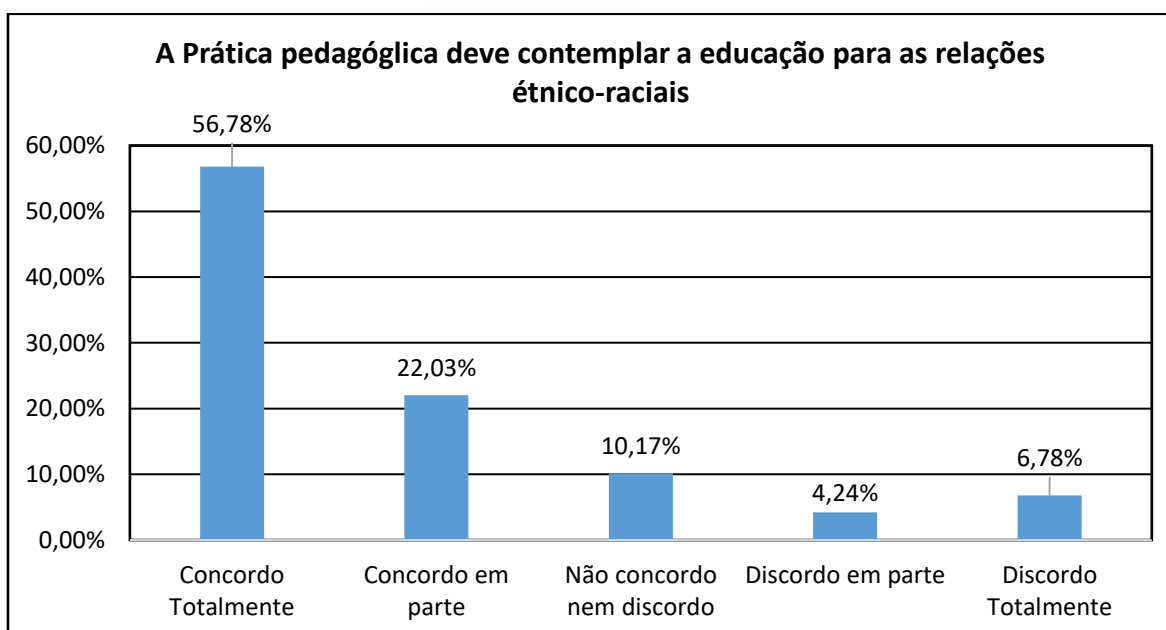
**Figura 25** – Opinião dos respondentes – Ministério da Educação e Igualdade Racial no SINAES



Fonte: Dados da pesquisa

Na questão 20f “A prática pedagógica deve contemplar a educação para as relações étnico-raciais”, pelo fato da média ter ficado em torno de 1,82, considera-se que o respondente concordou totalmente 56,78% com a ideia da prática pedagógica contemplar a educação para as relações étnico-raciais (Figura 26).

**Figura 26** – Opinião dos respondentes – Prática pedagógica e relações étnico-raciais

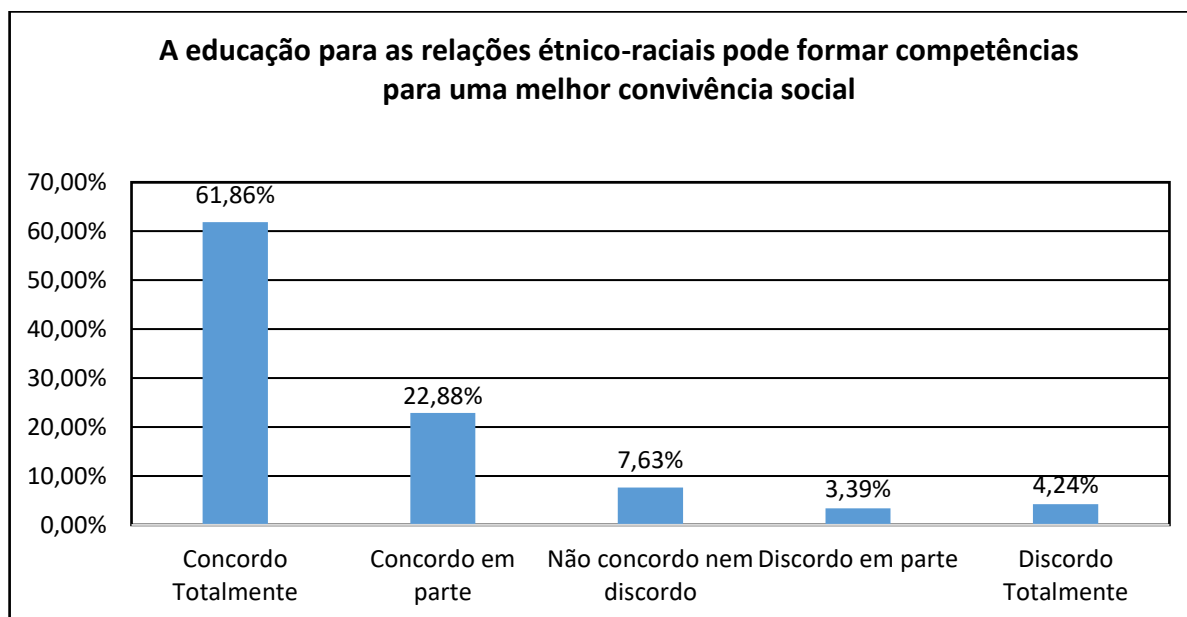


Fonte: Dados da pesquisa



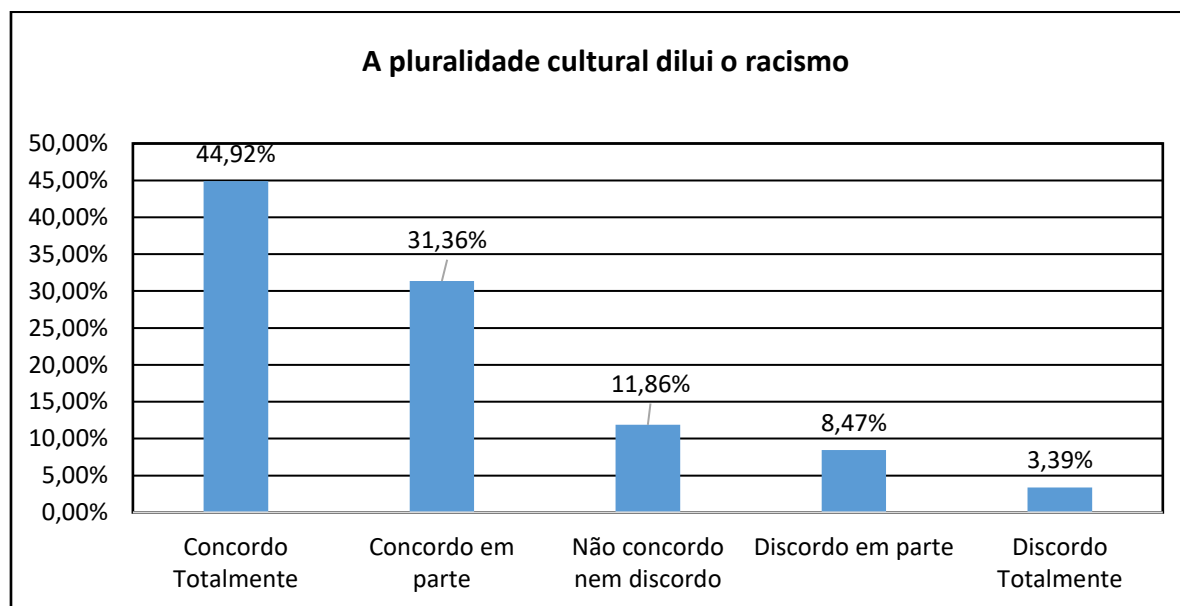
Na questão 20g “A educação para as relações étnico-raciais pode formar competências para uma melhor convivência social”, as análises da média traduziram que, no valor de 1,65, os respondentes concordaram totalmente ou em parte, que a educação para as relações étnico-raciais podem formar competências para um melhor convívio social (Figura 27).

**Figura 27** – Opinião dos respondentes – Educação para as relações étnico-raciais e convivência social



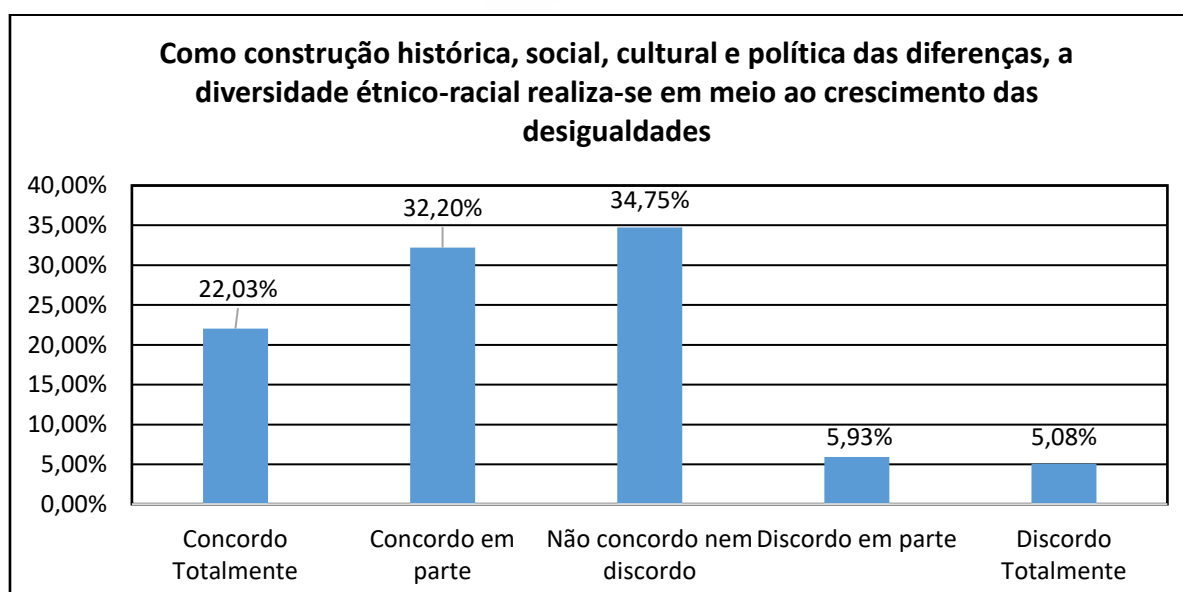
Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à pluralidade cultural diluir o racismo, o resultado encontrado foi de uma média em 1,94, tendo um desvio padrão de 1,104. Tal resultado permite o entendimento de que o respondente concordou totalmente 44,92% ou concordou em parte 31,36% com a afirmativa de que a pluralidade cultural permite diluir o racismo (Figura 28).

**Figura 28** – Opinião dos respondentes – Pluralidade cultural e racismo

Fonte: Dados da pesquisa

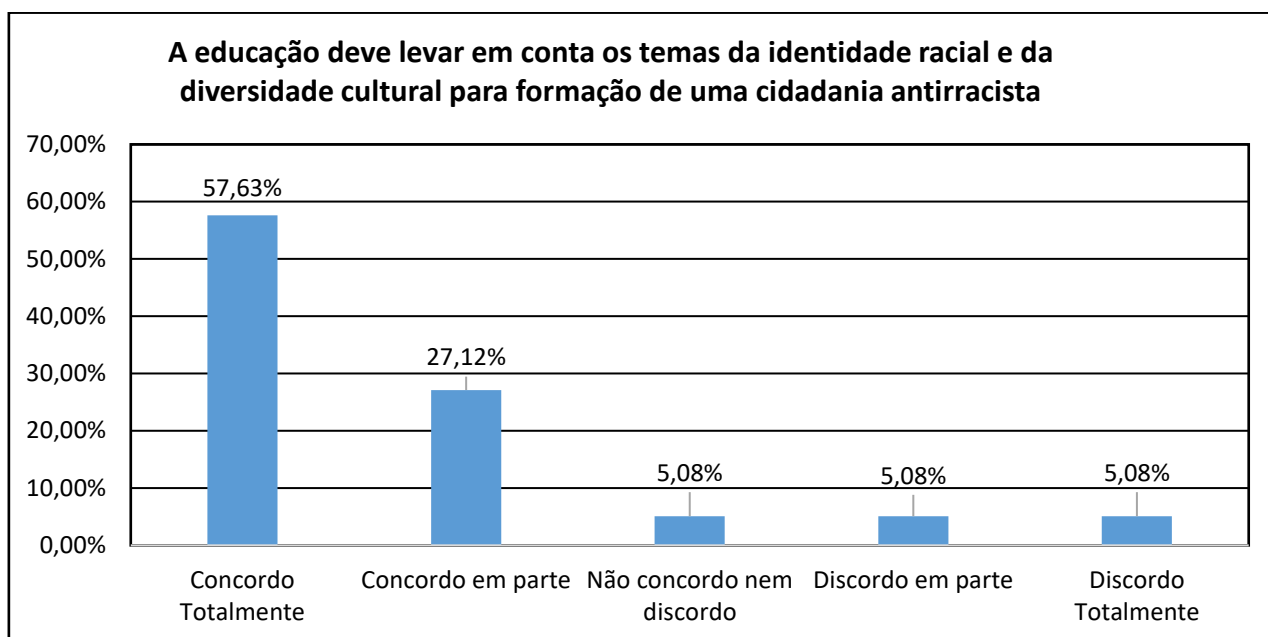
Na questão 20i “Como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, a diversidade étnico-racial realiza-se em meio ao crescimento das desigualdades”, os resultados expressaram uma média de 2,40, mas, com um desvio padrão de 1,055. Para auxiliar a análise gerou-se o gráfico (Figura 29) como forma de assessorar as conclusões e onde é possível visualizar que o respondente marcou, majoritariamente, não concordo nem discordo, sendo assim, entendeu-se como inconclusiva a resposta.

**Figura 29** – Opinião dos respondentes – Diversidade étnico-racial e crescimento das desigualdades

Fonte: Dados da pesquisa

Diferente da questão seguinte “A educação deve levar em conta os lemas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação de uma cidadania antirracista”, onde a média foi de 1,73, com um desvio padrão de 1,107. Visualizando o gráfico (Figura 30) evidencia-se que o respondente concordou com a assertiva.

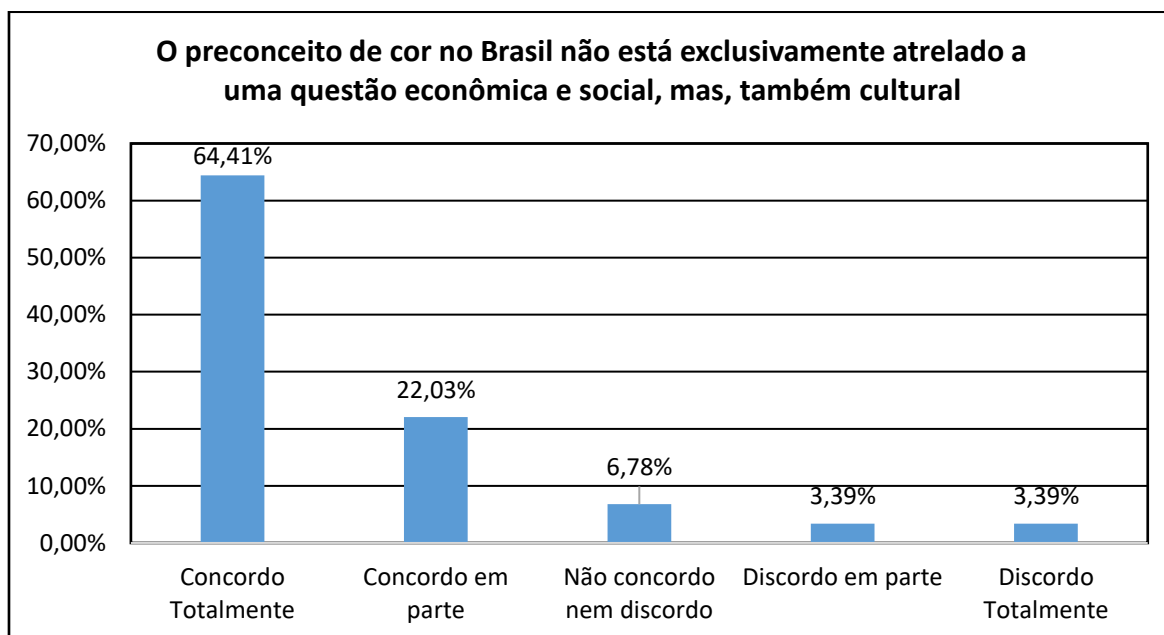
**Figura 30** – Opinião dos respondentes – Educação e cidadania antirracista



Fonte: Dados da pesquisa

Da mesma forma a questão “O preconceito de cor no Brasil não está exclusivamente atrelado a uma questão econômica e social, mas, também cultural”, obteve a média de 1,59 e seu gráfico (Figura 31) foi conclusivo na concordância com a questão do respondente.

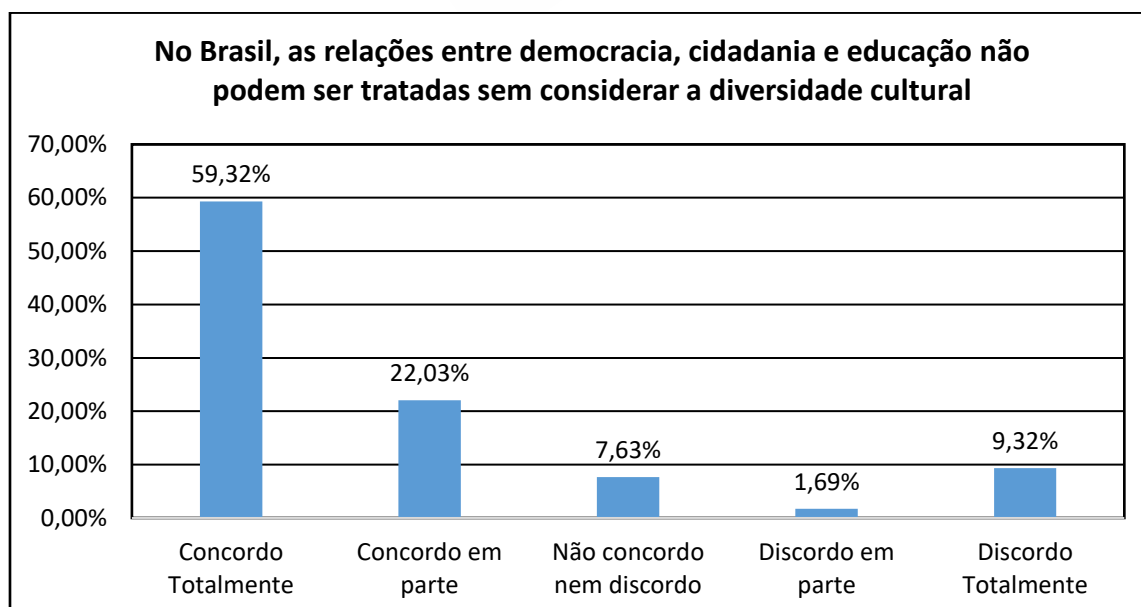
**Figura 31** – Opinião dos respondentes – Preconceito de cor no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa

A última questão desta parte, “No Brasil, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar a diversidade cultural”, segue nesta linha de assertivas, com uma média de 1,80 e um desvio padrão de 1,244, como demonstrado no gráfico (Figura 32), com concordo totalmente com 59,32%, que somado com concordo em parte, dará um percentual de 81,35% na assertiva da maioria dos docentes.

**Figura 32** – Opinião dos respondentes – Democracia, cidadania, educação e diversidade cultural



Fonte: Dados da pesquisa

A última parte do questionário incluiu questões que contemplam a historicidade do tema. Este apartado de indagações, numa primeira análise, poderia parecer inoportuno, afinal todos os docentes passaram por uma escolaridade inicial que teria a sua disciplina de história incluída, mas, o estudo sobre o tema permitiu à pesquisadora leituras que nunca haviam sido apresentadas durante sua escolaridade e que, devido a esta construção escolar pessoal, foi possível fazer estas perguntas.

Em uma primeira tentativa de tabulação dos dados usou-se o pacote estatístico SPSS-X, mas, percebeu-se depois, com os resultados que os gráficos com análise de percentual seriam mais eficientes para este caso.

O processo civilizatório no Brasil se constrói inicialmente, por uma dialética do senhorio e do escravizado, 72,03% dos respondentes considerou que está afirmativa estava correta. Na questão seguinte, “A população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio”, houve um percentual de 55,08% que informou acreditar nesta afirmação, 15,25% marcou que não e 29,66% que não sabia, demonstrando uma divisão das respostas encontradas.

Os portugueses que aqui chegaram dependiam das tecnologias de produção de alimentos dos índios, assunto que compôs a questão 21c, que teve um percentual de sim e de não, igual, de 32,20%, e um percentual de não sei de 35,59%. Se, somados os não sei com os não, se terá 67,79%. Segundo descrito na primeira parte desta pesquisa, no Séc. XVIII também ocorreu o processo de sucesso tecnológica produtiva, quando a produção mercantil no Brasil importou técnicas europeias. Mas, a produção para a subsistência, ao longo do século, continuou sendo basicamente indígena, com o cultivo e o preparo da mandioca, do milho, da abóbora, das batatas e de outras plantas, bem como as técnicas indígenas de caça e de pesca, tecnologias de produção que eram possíveis às especificidades locais, como clima e solo.

Dos respondentes 79,66% assinalaram “sim” para a questão “Demarcada a nova colônia portuguesa, o Brasil. Inicia-se o ciclo açucareiro e para este novo ciclo, são trazidos os africanos para o Brasil”. E, na sequência, 93,22 dos respondentes optou pela alternativa “sim” quando a pergunta foi “assim, somos brasileiros, frutos da miscigenação de povos indígenas originais, portugueses colonizadores e africanos trazidos a força ao Brasil”. As respostas a estas questões demonstraram que o docente evidenciou entendimento da miscigenação no Brasil e que esta mistura foi construída com povos diferentes e sobre tensões de poder, subjugação e dominação.

Nas três questões seguintes, quais sejam: 21.f. “No Século XIX é amadurecida no mundo a ideia que o Brasil é um “laboratório racial”; 21.g. “O determinismo racial defende a ideia de raças inferiores e superiores, e estabelece atributos internos e externos”; 21.h. “Com a afirmação da ciência na condenação da miscigenação entre “raças”, o Brasil seguiu a orientação dos cientistas da época, em defesa da política do branqueamento”, os resultados evidenciaram

um elevado índice percentual de “não sei”. Na sequência das perguntas anteriormente descritas, 21.f., 72,88%, 21.g., 61,86% e 21.h., 57,63%. Tais resultados comprovaram que a maioria dos docentes não sabe sobre de onde o racismo nasceu no país, e isso foi muito importante diagnosticar, porque quando se tem a hierarquização das raças, logo tudo que se constrói socialmente para sustentar este modelo. Este construção social e cultural ainda hoje encontra-se impregnada na sociedade brasileira e é exatamente ela que se deve desconstruir para ser possível reconstruir uma cultura antirracista e de paz.

As questões seguintes são um bloco que focou na legislação, educação e nos cursos do IFG. A questão de número 21.i. “A legislação da Educação Brasileira não faz referências para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para os Cursos superiores na Modalidade Bacharelado”. Os dados evidenciaram para “sim”, 20,34%, para “não”, 41,53% e para “não sei”, 38,14%. Tais resultados evidenciaram haver desinformação, pois a legislação descreveu:

As instituições de educação superior podem ainda se debruçar, por iniciativa própria, revisão das matrizes curriculares de cursos que não serão contemplados neste texto. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Comunicação e tantos outros, embora não abordados aqui podem ser revistos a partir das determinações das políticas de ação afirmativa. Ao indicar a necessidade de reorganização/revisão do Projeto-Político Pedagógico das Instituições e dos cursos e sua articulação com os diferentes espaços das IES, pretendem-se indicar caminhos para a revisão de outros cursos (Ministério da Educação, 2006, p. 125).

Citação esta aqui recolocada, bem como se repete, com o propósito de dar ênfase, o Art. 7º do Parecer CNE/CP 003/2004, que explicou com maior clareza,

Respeitada a autonomia que lhes é devida, as IES incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes e indígenas (Ministério da Educação, 2004, p. 75).

Nos questionamentos seguintes: “Existe dentro do meu curso uma disciplina que contempla a temática étnico-racial, por isso não há necessidade de eu me preocupar com isso”; “O IFG oferece cursos, eventos, e outras atividades que contemplam a temática étnica racial, por isso não há necessidade de que eu, insira este diálogo na minha disciplina”, obteve-se entre elas uma variação pequena dos resultados, mas, ambas as respostas apontaram que mesmo que nas instituições existam ações de combate ao racismo, como eventos e cursos, o bacharelado e seu corpo docente evidenciou entender ser responsável por fazer a sua prática pedagógica antirracista dentro da sala de aula.



# CONCLUSÕES



## CONCLUSÕES

*“Meu Deus! Meu Deus! Como que pareço!  
Vós me destes uma vida, Vós me destes  
E a não consigo levar...  
Vós me destes uma alma, vós me destes  
E eu nem sei onde está...”*

*Vós me destes um rosto de homem,  
Mas a treva caiu  
Sobre ele, Deus meu, vede que triste,  
Todo preto ele está!”*

Oswaldo de Camargo, 1969, p. 55.

Neste momento chega-se ao instante de repassar quais foram os principais resultados do estudo, ressaltando as particularidades, as opiniões que tenham emergido da investigação.

Para tanto, se recorrerá a todos os capítulos, rememorando e relembando, com pinceladas fortes, a importância do tema e da construção do diálogo produzido. E devo compartilhar que durante a construção deste estudo o maior crescimento foi o meu, tanto intelectual como pessoalmente, de forma que a busca do conhecimento não se encerra aqui mas, se inicia pela tese.

Dentro do padrão histórico que temos no Brasil, de 300 anos de escravidão, e 131 anos da abolição da escravatura, a possibilidade da imersão dos que antes eram mera mercadoria na sociedade aconteceu em um lapso muito curto de tempo. E, ainda, boa parte desses poucos anos foi passada sem nenhum plano social para real inclusão dos recém descobertos cidadãos/cidadãs, sem esquecer-se dos povos originários que vivem e resistem às formas de vida modernas à medida que sobrevivem ao extermínio realizado sistematicamente desde 1500. Temos por fim uma conjuntura em que o chicote só reduziu seu ritmo com o advento da democracia, conquistada em 1985 e sedimentada com a constituição de 1988, que permitiu aos invisíveis na ordem vigente terem voz.

Neste processo de visibilidade histórica temos a construção dos Institutos Federais, que de certa forma são resultado de um processo longo, do qual nascemos como uma instituição para educar os desvalidos e que no presente momento empenhamo-nos em assegurar uma educação para todos. Com o objetivo de formar todo aquele ou aquela que à nós vier, seja ele ou ela, indígena, negro ou branco; homem, mulher, com diferentes orientações sexuais ou portador de necessidades educacionais específicas e diversas, toda pessoa nessa República para atuar e não somente servir de mão de obra ao capital. Diga-se de passagem que falo do que está escrito nos documentos ainda em vigência até 2016.

Nos textos base do IFG tem como documentos norteadores o Plano de Desenvolvimento Institucional, seu Estatuto e o seu Regulamento Geral. Foram analisados os três documentos com vistas à implantação da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, ou seja, sobre a implementação da Educação para as relações étnico-raciais e, em específico, no Ensino Superior, modalidade bacharelado. Esses documentos, base do Instituto Federal do Goiás, dão à autarquia o perfil de formar discentes, não só para suprir as necessidades do mercado de trabalho onde ele está inserido, mas para, como cidadãos e cidadãs entender o seu meio e nele atuar com seus saberes político, técnico e sócio-artístico-cultural.

Posso eu parecer repetitiva nesta questão de formação de um ser pensante e não só de um executor de tarefas, ressaltando isso não ser um detalhe e sim um diferencial importante no modo de formar pessoas. Onde dá-se a oportunidade do formado(a) de entender-se como cidadão/cidadã. Isso em um contexto histórico em que, muitas vezes, o egresso(a) é o primeiro(a) na sua família a cursar o ensino superior, que é uma possibilidade que quebra o paradigma de que estudo só existe para “ricos brancos”. E, por fim constrói-se o entendimento de que os invisíveis existem, que esse mesmo grupo familiar da massa antes passiva de ser moldada pelo Estado passe a vislumbrar a chance de estudar, ou seja como diz a poesia já citada não só pão, mas almejar também livros.

Percebeu-se, também, existir em todos os documentos uma preocupação com a formação total deste indivíduo que escolheu o IFG para instruir-se, onde, persistentemente, se notou e anotou a defesa de uma formação omnilateral, como já visto. O PPI postulou a defesa de uma prática pedagógica em uma contínua articulação, com o propósito de se estabelecer, nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição, o enredar-se de educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos processos educativos institucionais.

A leitura dos documentos base, bem como dos PPCs dos cursos, permitiram o entendimento de que esta é uma instituição que se vale metodologicamente da construção democrática dos seus elementos institucionais, tudo isso adequado às normas do MEC. A

constituição de documentos de cada campus compõe-se de elementos cruciais de aporte regional, que são construídos pela comunidade acadêmica de cada campus. Isso de forma consciente do seu ofício acadêmico e inserida na dinâmica de comunidades regionais tão diversas e complexas como pode ser a natureza humana. Logo, essa diversidade faz da instituição um lugar fecundo para uma formação construída dentro das possibilidades que aquela comunidade proporciona. Por fim, os bacharelados vêm a alavancar, no contexto onde estão inseridos, a comunidade que os cerca, dando ao seu egresso a possibilidade de trabalho na sua região, contribuindo com a comunidade através do investimento que o Estado lhe proporcionou.

A educação nos Institutos Federais, oferece uma educação aglutinada na sua região e conectada com o mundo, sem deixar de constituir-se como prática de uma pedagogia humanizadora. A pedagogia humanizadora, por certo, se caldeia a uma educação para a diversidade cultural, enquanto no seu alicerce respeita cada um/uma no seu ser cultural e tudo que essa atitude possa contemplar. Esta palavra contemplar está no eixo deste respeito, pois ao contemplar-se não se interfere, fere ou subjuga.

Junto a isso todos os documentos institucionais estão adequados ao cumprimento da Lei 10.639/2003 e da subsequente Lei 11.645/2008. O que faz a EREER ser contemplada nos documentos base do IFG, do ponto de vista estritamente legal.

Considera-se que a Lei 10.639/2003, bem como a 11.645/2008, que fizeram parte da pesquisa, são de suma importância para o combate ao racismo, bem como para a construção de reparo às injustiças que as etnias negras e indígenas sofreram no decorrer da historicidade de seu povo e de seus descendentes. Mas as próprias leis valeram-se de uma elasticidade no cumprimento, concluindo-se que se não houvesse essa característica, e, dessa forma, um maior rigor na avaliação das leis implantadas, haveria maior eficiência no alcance do objetivo maior, que é o reparo de injustiças históricas e, como consequência, o combate ao racismo e à desigualdade por ele ocasionado. É possível exemplificar com o formato de disciplinas optativas, que é o mais encontrado nos bacharelados, como este formato, está desprotegido, podendo facilmente ser retirado do PPC do curso, além do discente ter a possibilidade de optar por não fazer esta disciplina.

Ainda sobre os documentos é importante ressaltar que a CPPIR é uma comissão de suma importância na construção do combate ao racismo pelas muitas competências que a ela são atribuídas. Cabe a este estudo a capacidade de fornecer dados a implantação de políticas de formação sobre o tema. E mais, este estudo nos dá a visibilidade da importância da comissão. Por fim, sugerimos um levantamento de todas as competências da comissão em pesquisas

futuras, ou seja, um mapeamento destas competências em todos os campus que compõem o IFG, para verificação da atuação do órgão.

Essa pesquisa trouxe como um de seus objetivos específicos a seguinte pauta: “Elencar quais os pressupostos entendimentos dos docentes que atuam no Ensino Superior, especificamente nos bacharelados sobre a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais no IFG”. Configurou-se, de fato, como o mais precioso, porque permitiu retratar a formação deficitária de historicidade afro-americana dos docentes, que eu mesma já havia assumido como uma das profissionais que tinham deficiência de conhecimento nesta área, instigando-me a iniciar esta pesquisa. Dessa constatação do déficit observou-se que os profissionais formados antes das leis antirracistas eram os principais afetados.

Esta conclusão emergiu do questionário onde o docente, literalmente, marcou a alternativa “não sei”, mas, este “não sei” remete à pura reflexão sobre a história contada pelos livros, ou melhor, sobre a história que não foi contada pelos livros de formação educacional, desde a infância até a academia, omitindo parte da história real do Brasil. Ou seja, se vê mais uma vez o silêncio inviolado daqueles que estão às margens desta história oficial, de um povo que sobrevive ao relento do sol, do dia após dia arduamente trabalhando, mas, que não existe para a história do Brasil. Isso é mais acentuado a medida que a forma como a vida social se dá que impede a possibilidade de letrar as filhas e os filhos desta classe miscigenada para que contem sua história.

As políticas públicas antirracistas têm o poder de mudar a vida das pessoas e este é o movimento que o questionário permitiu trazer como reflexão, o resultado da percepção do docente é que deve sim, ter o combate da desigualdade racial, em um processo contínuo e nas várias categorias de ensino.

O questionário trouxe algumas ponderações de colegas que, por e-mail ou pessoalmente, externaram as suas opiniões: primeiro que o questionário os levou a pensar, refletir sobre o assunto, o tema em si; segundo que as questões os fizeram refletir sobre o assunto na sua prática pedagógica; e, terceiro refletiram sobre a importância de uma formação, debate, diálogo sobre o tema.

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é uma instituição criada para os desvalidos como está na lei que a criou, 1909, com o Presidente da República, Nilo Peçanha. As escolas de Aprendizes e Artífices, como era chamado a instituição em tela, deveriam atender os “desfavorecidos da fortuna”. Os IFs, atual encarnação dessa, é uma instituição que está a serviço de aumentar a escolaridade do trabalhador para que ele/ela se adeque ao mercado de trabalho. Mas, não só para isso se coloca a instituição, também se faz serviço da comunidade,



regional, na formação de um indivíduo mais complexo, que entenda da sua brasilidade miscigenada, e que ao retornar à comunidade como Bacharel, represente um ser humano talhado para o respeito à diversidade.

Diante desse compêndio de informações, sugere-se que o IFG siga com os eventos institucionais que contemplem a temática étnico-cultural, bem como que ofereça capacitação sobre a temática pesquisada aos docentes, aos discentes dos bacharelados, estendendo estas capacitações para toda a comunidade interna e externa do campus. E sendo mais assertiva sugiro a formação de um curso no formato de Educação à Distância que desse conta das demandas de *campi* distantes entre si e que contam com um suporte financeiro cada vez mais frágil; esta formação poderia ser feita pela rede dos Institutos Federais e ofertada em toda a rede nacional, construindo um arcabouço de formação e informação da Educação das Relações Étnico – Raciais.

Contudo, a finalização desta pesquisa permitiu o mapeamento da inserção da Lei 10.639/2003 e da Lei 11645/2008, existente nos cursos de bacharelado do IFG, tornando possível aos gestores e, em específico, construir um plano de ação com maior eficiência, embasados nos dados gerados por esta pesquisa.

Com a certeza de que o momento de conclusão de uma pesquisa é a perspectiva de responsabilidade por concluí-la dentro dos prazos que lhe são impostos, mas, o caráter desta pesquisa trouxe, no seu percurso, inúmeras possibilidades de continuidade e de outras demandas para investigações futuras.

Espera-se que esta tese seja uma impulsionadora de reflexões, bem como de ações no meio Ifgeano, vindo a somar-se à luta antirracista que, sem dúvida, é uma luta que deve perpassar os muros do IFG, com o diálogo e a reconstrução de igualdade e paz para todas e todos.

E para finalizar gostaria de compartilhar que esta tese no decorrer do seu processo de pesquisa e de escrita sofreu a angústia de mudanças políticas governamentais no Brasil, as quais incidiram diretamente nos documentos e resoluções que norteiam meu país, e nesta escrita. O fato é que esta escrita torna-se devido as mudanças, um ponto de registro histórico de que em pouquíssimos anos se incluiu e se expandiu a educação de qualidade dos IFs aos mais distantes lugares deste país, educação de qualidade e gratuita, e que o nosso futuro é incerto, mas, a minha palavra e sentimento neste momento político e histórico é de resistência, pois não desapareceremos sem resistir.



# CONCLUSIONS



## CONCLUSIONS

### Conclusion

At this moment, it is time to review what were the main results of the study, highlighting the particularities, according to the opinions that emerged in the investigation.

Therefore, you must apply to all chapters, remembering and reminiscing with strong strokes, the importance of the issue and the construction of the dialogue produced. And I must share that during the construction of this study the greatest growth was mine, both intellectually and personally, so that the pursuit of knowledge does not end here but begins with the thesis.

Within Brazil's historical pattern of 300 years of slavery and 131 years of the abolition of slavery. The possibility of the immersion of those who were once mere commodities in society takes place in a very short time. And yet, much of those few years went by without any social plan of real inclusion of the newly discovered citizens. Without forgetting the native peoples who live and resist modern forms of life as they survive the extermination carried out systematically since 1500. Finally we have a conjuncture in which the whip only slowed its pace with the advent of democracy, conquered in 1985, and born with the 1988 constitution, which allowed the invisible in the current order to have a voice.

In this process of historical visibility we have the construction of the Institutos Federais that took place in a long process where it begins as an institution to educate the underprivileged and at the present time strives to ensure an education for all. For the purpose of forming any one who comes to us, be he or she, indigenous, black or white; man, woman, with different sexual orientations or carrier specific and diverse educational needs, every person in that republic to act and not only serve as labour for the capital. By the way I speak of what is written in the documents still in effect until 2016.

The IFG's base documents have as its guiding texts the Institutional Development Plan, its Statute and its General Regulations. The three documents were analyzed with a view to implementing Law 10,639 / 2003 and Law 11,645 / 2008, that is, on the implementation of Education for ethnic-racial relations and, specifically, in Higher Education, a bachelor degree. These documents, the basis of the Federal Institute of Goiás, give the autarchy the profile of training students, not only to meet the needs of the labor market where it is inserted, but for

citizens who will understand their environment and work in it with the political, technical and socio-artistic-cultural knowledge.

I can seem repetitive in this issue of formation of a thinking being and not just a task performer, stressing this not being a detail but an important difference in the way of forming people. Where there is the opportunity for the graduate to understand himself / herself as a citizen. This is in a historical context in which graduates are often the first in their family to attend higher education, which is a possibility that breaks the paradigm that study only exists for “rich white people”. And finally, the understanding is built that the invisible exist, that this same family group of the masses before passive of being molded by the State starts to glimpse the chance to study, in other words, as the poetry already mentioned says not only bread but also crave books.

It was also noticed that there was concern in all the documents about the total formation of this individual who chose the IFG to instruct himself, where, persistently, it was noted the defense of an omnilateral formation, as already seen. The PPI postulated the defense of a pedagogical practice in a continuous articulation, with the purpose of establishing, in the curricula and in the political-pedagogical practice of the Institution, the entanglement of education, culture, art, science and technology, in the educational processes in this institution.

Reading of basic documents, as well as the PPC's of the courses allowed the understanding that this is an institution that relies methodologically in the democratic construction of the institutional elements, what complies with MEC standards. The constitution of documents on each campus is made up of crucial elements of regional support, which are built by the academic community that is constituted on each campus. This is conscious of his academic profession and inserted in the dynamics of regional communities as diverse and complex as human nature can be. Thus, this diversity makes the institution a fruitful place for a formation built within the possibilities that community provides. Finally, the baccalaureate sees to leverage in the context where they are inserted giving to their egress the possibility of work in their community, contributing with the society with the investment that the State provided to him.

All this in the form of an agglutinated education in its region and connected with the world, it is nonetheless constituted as a practice of a humanizing pedagogy. The humanizing pedagogy, of course, is based on an education for cultural diversity, while in its foundation respects each one in his / her cultural being and all that this attitude can contemplate. This word



contemplate is on the axis of this respect, for in contemplating one does not interfere, hurt or subdue.

In addition, all institutional documents are adequate to comply with Law 10.639 / 2003 and subsequent Law 11.645 / 2008. What makes ERER included in the IFG base documents from the strictly legal point of view.

Law 10.639 / 2003, as well as 11.645 / 2008, which were part of the research, are considered to be of paramount importance in the fight against racism, as well as in the construction of redress to the injustices suffered by black and indigenous peoples in the region. But the laws themselves used an elasticity in their fulfillment, concluding that if there were no such characteristic, and thus more rigor in evaluating the implemented laws, there would be greater efficiency in achieving the larger goal, which is the repair of historical injustices and, consequently, the fight against racism and inequality caused by it. It is possible to exemplify this with the format of optional subjects, which is the format most commonly found in bachelors, which in addition to the student having the possibility of not choosing to do this subject, this format is unprotected and can easily be removed from the PPC of the course.

Still on the documents it is important to note that a commission CPPIR is of paramount importance in building the fight against racism by the many capabilities that it is assigned. This study has the ability to provide data for subsidies in the implementation of training policies within the theme. Furthermore, this study gives us the visibility of the importance of the commission. Finally, we suggest a survey of all committee competencies in future research, ie a mapping of these competencies across all IFG campuses.

This research brought as one of its specific objectives the following agenda: “To list the presuppositions of the professors working in Higher Education, specifically in the baccalaureate on the issue of Education for Ethnic-Racial Relations at IFG” . It was configured, the most precious, because it allowed us to portray deficient education of Afro-Amerindian historicity of the teachers, who I myself had assumed as one of the professionals who had knowledge deficiencies in this area, prompting me to start this research. From this finding of the deficit, it was observed that professionals trained before anti-racist laws were the main affected.

This conclusion emerged from the questionnaire where the teacher literally marked the alternative “I don't know” , but this “I don't know” refers to the pure reflection on the story told by the books, or rather, the story that was not told by the educational background, from childhood to academia, omitting part of the real history of Brazil. In other words, one can see

once again the inviolate silence of those on the margins of this official history, of a people that survives in the sunshine, day after day hard working, but that does not exist for the history of Brazil. This is more pronounced as the way social life takes place precludes the possibility of literating the daughters and sons of this mixed class to tell their story.

Anti-racist public policies have the power to change people's lives and this is the movement that the questionnaire allowed to bring as a reflection, the result of the teacher's perception is that there must be the fight against racial inequality, in a continuous process and in various teaching categories.

The questionnaire brought some thoughts from colleagues who, by email or in person, expressed their opinions: first that the survey led them to think, to reflect on the subject, the theme itself; according to which the questions made them reflect on the subject in their pedagogical practice; and third, they reflected on the importance of formation, debate, dialogue on the theme.

The Federal Network of Education, Science and Technology is an institution created for the underprivileged as it is in the law that created it, in 1909, by the President of the Republic, Nilo Peçanha. Schools of Apprentices and Craftsmen, as the institution in question was called, should attend to the "disadvantaged of fortune." The IF, the current incarnation of this, is an institution that is at the service of increasing worker education so that he / she fits the job market. But, not only for this is the institution placed, it also serves the regional community in the formation of a more complex individual, who understands his mixed Brazilianness, and who, upon returning to the community as a Bachelor, represents a human being cut out for respect for diversity.

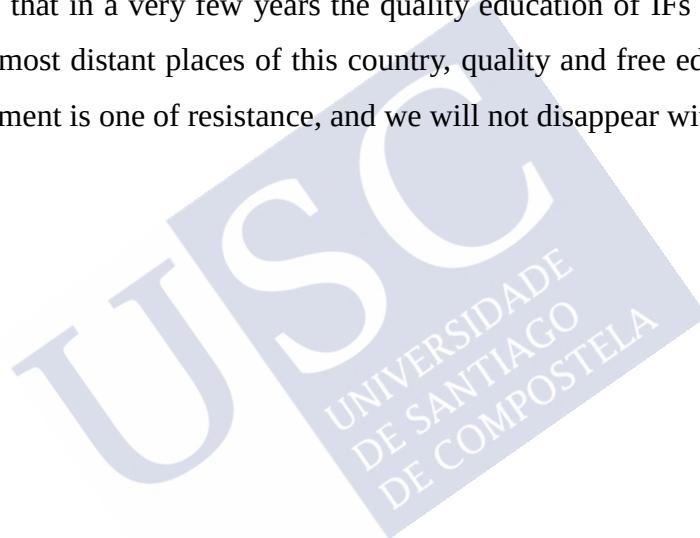
Given this compendium of information, it is suggested that the IFG continue with the institutional events that address the ethnic-cultural theme, as well as provide training on the researched theme to teachers and students of baccalaureate, extending these skills to the entire internal community and off campus. And being bolder, I suggest the formation of a course in the format of Distance Education which could be done by the network of Federal Institutes and offered throughout the national network, building a training and informational network of Education of Ethnic - Racial Relations.

However, the completion of this research allowed the mapping of the insertion of Law 10.639 / 2003 and Law 11.645/2008, existing in the bachelor degree courses IFG, making it possible for managers, in particular, to build a more efficient action plan, based on the data generated by this survey.

With the certainty that the moment of completion of a research is the perspective of responsibility for completing it within the deadlines that are imposed on it, but the character of this research brought, in its path, numerous possibilities for continuity and other demands for future investigations.

This thesis is expected to be a driving force for reflection as well as actions in the Ifigean environment, adding to the anti-racist struggle that undoubtedly is a struggle that must pervade the walls of the IFG, with dialogue and reconstruction of equality and peace for all.

Finally, I would like to share that this thesis in the course of its research and writing process suffered the anguish of governmental political changes that directly affected the documents and resolutions that guide my country, the fact that it is written is also a point of historical record, that in a very few years the quality education of IFs has been included and expanded to the most distant places of this country, quality and free education, my word and feeling at the moment is one of resistance, and we will not disappear without resisting.





# **BIBLIOGRAFIA**





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, S. D., & Medeiros, R. D., & Riet-Correa, F. (2006). Intoxicações por plantas cianogênicas no Brasil. *Ciência Animal*, 16(1), (pp.17-26).
- Alves, M. de A. & Melo, V.L. B. (2014, agosto). Universidade e a Escola: diálogo necessário sobre a questão étnico-racial. In XVI Encontro Estadual de História - Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964. *Resumo dos trabalhos, Anais Eletrônicos XVI Encontro Estadual de História*. (pp.767-778). Campina Grande: ANPUH/PB
- Barbosa, P. (2018). O Movimento Social Negro brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa à institucionalização. Curitiba: CRV.
- Barbosa, W., & Pires, L. L. de A., & Santos, N. J. de V. (2016). *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais, de 1990 a 2015*. (Vol.2). Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. Goiânia: IFG.
- Barbosa, W., Paranhos, M. F. & Lôbo, S. A. (2015). *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (Vol.1). Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. Goiânia: IFG.
- Barbosa, W., Souza, R. R. de, & Moraes, M. R. de S. R. (2016). *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*. (Vol.3). Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. Goiânia: IFG.
- Bardin, L. (2011) Análise de conteúdo. São Paulo. Edições 70.
- Bastide, R. & Fernandes, F. (2008). Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana (4a ed. rev.). São Paulo: Global.
- Bastos, M. H. C. (2014). O Ensino Monitorial /Mútuo no Brasil (1827-1854). In Stephanou, M. B. & Bastos, M. H. C. (Orgs), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Século XIX*. (Vol.2) (5a.ed.) (pp. 34-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bezerra, D. de S., Machado, F. P., & Barbosa, W. (2016). De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000-2012). In Barbosa, W., Pires, L. L. de A., Santos, N. J. de V. (Orgs), *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*. (Vol.2). Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. (pp. 45-72). Goiânia: IFG. 2016.
- Bisquerra, R. A. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5a ed.). Barcelona, ES: Editorial La Muralla.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Botelho, A. (2012). Público e privado no pensamento social brasileiro. In Botelho, A. & Schwarcz, L. M. (Orgs), *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direito*. (pp.48-59). São Paulo: Claro Enigma.
- Botelho, A., & Schwarcz, L. M. (2012). (Org), *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma.
- Bula Papal. (1454). *Papa Nicolau V. Romanus Pontifex*. Recuperado de: [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1455\\_325/Bula\\_Romanus\\_Pont\\_fex\\_del\\_Papa\\_Nicol\\_s\\_V\\_concedien\\_1000.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1455_325/Bula_Romanus_Pont_fex_del_Papa_Nicol_s_V_concedien_1000.shtml).
- Caleffi, P. (2014). Educação autóctone nos Séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In Stephanou, M. & Bastos, M. H. C. (Orgs), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. v. I- Séculos XVI-XVIII*. (6a.ed.) (pp.45-55). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Camargo, O. de. (1969). *Um homem tenta ser anjo*. São Paulo, SP: Associação Cultural do Negro.
- Carvalho, M. M. C. de. (2016). Reformas de instrução Pública. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (Orgs), *500 anos de educação no Brasil*. (5a ed. 2 reimp.) (pp. 225-251). Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, C. H. A. D. (2014). Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (58), (pp. 209-244).
- Cerqueira, E. A. D., & Santos, A. D. (2009). Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis.
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coelho, J. (2014). *Agricultura Indígena, recanto das letras*. Recuperado de: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/4687206>.
- Conceição, M. V. (2011). Mestrado em História Social. Recuperado de: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>
- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Portalconif.org.br. Recuperado de: [http://portal.conif.org.br/br/?option=com\\_sppagebuilder&view=page&id=11&Itemid=552](http://portal.conif.org.br/br/?option=com_sppagebuilder&view=page&id=11&Itemid=552).
- Constituição da República Federativa do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)
- Constituição da República Federativa do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)

- Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília. Recuperado de: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Tradução Lopes M. (3a ed.). Porto Alegre. Artmed.
- Cruz, M. dos S. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In Romão, J. Coleção Educação para Todos. História da Educação do Negro e outras histórias. (pp.21-33). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Cunha, C. (2015). O indígena no Brasil: Uma luta histórica para existir. *Novelo Comunicação*. Recuperado de: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/o-indigena-no-brasil-uma-luta-historica-para-existir.htm>.
- Dal Ri, L. (2010). A construção da cidadania no Brasil: entre Império e Primeira República. *Espaço Jurídico, Joaçaba*, 11(1) (pp. 7-36).
- Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm); [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm).
- Decreto-Lei n.4.073, de 30 de janeiro de 1942*. O presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 de Constituição, decreta a seguinte Lei Orgânica do Ensino Industrial. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>
- Decreto-Lei nº 7.031, de 06 de setembro de 1878*. Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Corte. Brasília: Presidência da República do Brasil. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>.
- Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Presidência da República do Brasil. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf).

- Decreto-Lei n.8.681, de 15 de janeiro de 1946.* Dispõe sobre a congregação, em universidade livre, das Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e da Escola de Serviço Social. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8681-15-janeiro-1946-416552-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Decreto-Lei n.24.558, de 03 de julho de 1934.* Transforma a Inspetoria de Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-norma-pe.html>.
- Dias, L. R. (2005). Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis Educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639. In Romão, J. (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Coleção Educação para Todos. (pp. 49-62). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, ISBN - 85-296-0038-X 278p.
- Durham, E. (1998). O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. *Rev. Novos Estudos*, 51.
- Dussel, Enrique. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidade*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Eco, U. (2016). *Como se faz uma tese*. Tradução Souza G. C. C. de. São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1932).
- Faria Filho, L. M. (2016). Instrução elementar no Século XIX. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. (5a ed. 2 reimp.) (pp. 135-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fausto, B. (1996). *História do Brasil* (12a ed. 1ª reimp.). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*. v. 1. (3a ed.). São Paulo. Ática.
- Fernandes, F. (2005). *A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica*. (5a. ed.). São Paulo: Globo.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Globo.
- Fernandes, F. (2008). *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. (Vol.2). (5. ed.). São Paulo: Globo.
- Fernandes, R. (2014). As Cortes Constituintes da Nação Portuguesa e a Educação Pública. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Século XIX*. (Vol.2) (5a. ed.) (pp.19-33). Petrópolis, RJ. Vozes.
- Ferreira, A. G. (2014). A Educação no Portugal Barroco: século XVI a XVIII. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Séculos XVI-XVIII*. (Vol.1). (6a.ed.) (pp.56-76). Petrópolis, RJ: Vozes.



- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Costa, R. C. Porto Alegre. Artmed.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1951). *Sobrados e Mucambos*. Coleção Documentos Brasileiros. (Vol.3). (2a ed.) Rio de Janeiro: José Olympio.
- Freyre, G. (2016). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. (50a ed. rev.). São Paulo: Global.
- Gadotti, M. (1997). *Educação Brasileira Contemporânea: Desafios do Ensino Básico*. Centro de Referências Paulo Freire. Recuperado de: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF\\_PTPF\\_01\\_0416.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf).
- Gandavo, P. de M. (2008). *Tratado da terra do Brasil: história da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. Série Edições do Senado Federal (Vol. 100). Recuperado de: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/188899>.
- Gasparetto, A. J. (2018). *Queda do Estado Novo*. Recuperado de: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/queda-do-estado-novo/>.
- Gomes, Á. M. de C. (2004). *O Brasil republicano: Sociedade e Política (1930-1964)* (3a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Gomes, N. L. (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, E. (Org.), *Racismo e antirracismo na educação. Repensando nossa escola*. (pp. 83-96). São Paulo: Selo Negro.
- Gomes, N. L. (2008). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gonçalves, Luiz A. O. (2016). Negros e Educação no Brasil In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. (5a ed. 2 reimp.) (pp.325-346). Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, A. S. A. (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Rev Antropologia*, São Paulo, USP, 47(1).
- Guimarães, A. S. A. (2011). Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, 1991, 20(20), (pp. 265-271).
- Holanda, S. B. de. (2006). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.

Ianni, O. (1996). *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conselho Nacional de Estatística. *Anuário Estatístico Do Brasil Ano V 1939/1940*. Recuperado de: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1939\\_1940.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1939_1940.pdf).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. IFG. (2009). *Portaria n.488, de 27 de agosto de 2009 - Estatuto do IFG*. Recuperado de: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatudoifg.pdf>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. IFG. (2012-2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016)*. Recuperado de: <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/62-ifg/a-instituicao/122-plano-de-desenvolvimento-institucional>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. IFG. (2015). *Regimento Geral*. Recuperado de: <https://www.ifg.edu.br/documentos/regimento-interno>.

Instituto Nacional de Estatística. (1996). *Anuário Estatístico do Brasil ano II 1936*. Rio de Janeiro: TIP do Departamento de Estatísticas e Publicidade. Recuperado de: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1936.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1936.pdf)

Jesus, C. M. de. (1960). *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. São Paulo: Francisco Alves.

Jesus, C. M. de. (2019). Carolina Maria de Jesus – poemas. *Rev Prosa Verso e Arte*. Recuperado de: <https://www.revistaprosaversoarte.com/carolina-maria-de-jesus-poemas/>.

Kripka, R. M. L., Scheller, M., & de Lara Bonotto, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Rev Investigaciones UNAD*, 14(2), (pp. 55-73).

Lacerda, J. B. de. (1912). *Congresso Universal de Raças*. Rio de Janeiro: Museu Nacional. Recuperado de: <http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/0023/0023.pdf>.

*Lei n.421, de 11 de maio de 1938*. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De10421.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De10421.htm).

*Lei n.1.076, de 31 de março de 1950*. Assegura aos estudantes que concluíram cursos de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e das outras providências. Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480publicacaooriginal-1-pl.html>.

*Lei n.2.040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a



- libertação anual de escravos. Recuperado de:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm)
- Lei n.3.270, de 28 de setembro de 1885.* Regula a extinção gradual do elemento servil. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm).
- Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.* Declara extinta a escravidão do Brasil. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm).
- Lei n.3.552, de 16 de fevereiro de 1959.* Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm)
- Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961.* Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n.4.759, de 20 de agosto de 1965.* Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm)
- Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968.* Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n.6.0001, de 19 de dezembro de 1973.* Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)
- Lei n. 7.824, de 11 de outubro de 2012.* Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm).
- Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei n.9.424, de 24 de setembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)
- Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).

*Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007.* Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm).

*Lei n.11.645, de 10 de março de 2008.* Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília DF. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1).

*Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília DF. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm).

*Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012.* Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).

*Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiente (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

*Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.* Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm).

*Lei n.14.343, de 07 de setembro de 1920.* Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>.

Lima, I. C. (2017). História da educação do negro(a) no Brasil: pedagogia intencional de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 1 Ed. Curitiba: Appris.

Limaylla, A. Q. (2014). Capítulo V. Procesamiento, análisis e interpretación de datos sociales. Metodología de la Investigación Educativa. In Barriga, A. D. & Miranda, A. B. L. (Orgs). ( pp. 141-159). Madrid, ES: Ediciones Díaz de Santos.

Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs), (2016). *500 anos de educação no Brasil*. (5a ed. 2 reimp.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Machado, F. P., Pires, L. L. de A., & Barbosa, W. (2015). Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). In Barbosa, W., Paranhos, M. F. & Lôbo, S. A. (Orgs). *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (Vol.1). Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. (pp. 13-44). Goiânia: IFG.
- Machado, M. C. G. (2014). O Decreto de Leônício de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate. A criação da escola para o povo no Brasil no Século XIX. In Stephanou, M. & Bastos, M. H. C. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. v. II *Século XIX*. (5a ed.) (pp. 91-103). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maestri, M. (2014). A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Séculos XVI-XVIII*. (Vol.1) (6a ed.) (pp.192-209). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Maranhão, S. (2002). *Sol sanguíneo*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica*. (6a ed. 7a reimpr.). São Paulo: Atlas.
- Martín, S. N. (2012). Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa. Madrid, ES: Dykinson.
- Martins, G.A. & Theóphilo, C.R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mascarenhas, A. C. B. (2002). *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa.
- Ministério da Educação. (2000). *Educação para Todos: avaliação da década 2000*. Brasília: MEC/INEP. Recuperado de: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D\\_avalicao\\_127.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D_avalicao_127.pdf).
- Ministério da Educação. (2004) CNE/CP n.003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf).
- Ministério da Educação. (2009). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino*

*de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC. Recuperado de: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf).

Ministério da Educação. (2010). *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>.

Ministério da Educação. (2013) *CNE/CES n.197/2013. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nos termos do artigo 6º, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006*. Brasília: MEC. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14207-pces197-13-1&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14207-pces197-13-1&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192).

Ministério da Educação. (2014) *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015. Versão Preliminar*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>.

Ministério da Educação. (2015) *Conselho Nacional de Educação – Educação indígena*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>.

Ministério da Educação. (2016). *Portal Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

Miranda, A. B. L. (2014). Capítulo IV. Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. Metodología de la Investigación Educativa. In Barriga, A. D. & Miranda, A. B. L. (Orgs) (pp.109-140). Madrid, ES: Ediciones Díaz de Santos.

Müller, T. M. P. (2015). As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. *Rev Instituto de Estudos Brasileiros*, (62) (pp.164-183).

Munanga, K. (2005). Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. Departamento de Antropologia USP. Recuperado de: <file:///C:/Users/LUCIANA/Documents/CONSTRUINDO%20TESE/MUNANGA/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>.

Munanga, K. (2006). Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Rev USP*, (68) (pp.46-57).

Nkara, Faustino Esono Nguema. (2016). *¿Fundamento Bíblico de la Esclavitud? Génesis 9,18-26. ÁFRICA PIENSA*. C/ Génova, nº26, bajo Izda. Cp./ 50007, Zaragoza (España). Recuperado de: <http://africapiensa.com/humanidades-sociologia-colonizacion-independencia-esclavitud/fundamento-biblico-del-racismo-genesis-918-26/>.

Nascimento, A. do. (2016). *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (3a ed.). São Paulo: Perspectivas.

Negrão, A. M. M. (2000). O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. *Rev Bras Educ, Rio de Janeiro*, (14) (pp. 154-157). Recuperado de:



- [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010&lng=pt&nrm=iso).
- Olariaga, L. J. (2012). El Tratamiento Informático de Datos Cuantitativos. In Martín, S. N. (Org.). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*. (pp. 373-400). Madrid, ES: Dykinson.
- Osuna, J. R. (2001). Métodos de muestras. Centro de investigaciones Sociológicas. *Cuadernos Metodológicos*. Madrid, ES.
- Paiva, J. M. (2016). Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In Lopes, E. M. T., Faria Filho L.M., & Veiga, C. G. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. (5a ed. 2 reimp.) (pp. 43-59). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pena, R. F. A. (2019) Território brasileiro: localização, extensão e fronteiras. *Brasil Escola*. Recuperado de: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/territorio-brasileiro-localizacao-extensao-fronteiras.htm>.
- Penna, M. L. (2010). *Fernando de Azevedo/ Maria Luiza Penna. Coleção Educadores: Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massanga. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>.
- Pereira, T. I., & da Silva, L. F. S. C. (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, 4(2), 10.
- Pereira, A. M. (2005). Escola – Espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In Romão, J. (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Coleção Educação para Todos. (pp. 35-48). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, ISBN - 85-296-0038-X 278p.
- Pinto, E. R. (1978). *Ensaio de Antropologia Brasileira*, (2a ed.). São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Ramos, D. O. (2017). *A branquitude como uma estrutura e a questão social negra no Brasil: uma premissa analítica da produção científica do Serviço Social no ENPES e CBAS*. Brasília, DF: UnB.
- Resolução n.1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.
- Resolução n.21.538, de 14 de outubro de 2003*. Dispõe sobre o alistamento e serviços eleitorais mediante processamento eletrônico de dados, a regularização de situação de eleitor, a administração e a manutenção do cadastro eleitoral, o sistema de alistamento eleitoral, a revisão do eleitorado e a fiscalização dos partidos políticos, entre outros. Brasília. Recuperado de: <http://www.tse.jus.br/legislacao-tse/res/2003/RES215382003.htm>.

- Ribeiro, A. I. M. (2016). Mulheres educadas na colônia. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. (5a ed. 2 reimp.) (pp.80-93). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ribeiro, B. G. (1987). *O índio na cultura brasileira: pequena enciclopédia da cultura brasileira* (Vol.3). Unibrade Centro de Cultura: Unesco.
- Ribeiro, D. (1997). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (7a reimp.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, M. L. Sa. (1992). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. (12a ed). São Paulo, SP: Cortez.
- Rodrigues, A. T. (2013). *A universidade brasileira: instituição formadora e organização administrada*. Goiânia: UFG.
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da Educação no Brasil* (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sabotage (2014). “*Cantando pro Santo*” - *Rap é Compromisso* (ed comemorativa 15 anos). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=znN0mA98soo>.
- Santos, S.A. (2005). A lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. (p. 21 – 37) Coleção Educação para todos. Brasília.
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro. Documento de Trabalho*, 8, 91. São Paulo: NUPES,
- Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de la investigación* (4a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil. Coleção Memórias da Educação* (4a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2014). Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In Stephanou, M. & Bastos, M. H. C. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Séculos XVI-XVIII*. (Vol.2). (6a ed.) (pp.121-130). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schwarcz, L. M. (1996). As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. Schwarcz, L. M., & Queiroz, R. da S. (Orgs). *Raça e diversidade*. (pp.146- 185). São Paulo: Edusp, Estação Ciência.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. (13a reimp.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz, L. M. (2001). *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha.
- Schwarcz, L. M. (2007). (Org.). Novais A. Fernando. *Coordenador geral da coleção História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. (Vol.4). São Paulo: Companhia das Letras.



- Schwarcz, L. M. (2012). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma.
- Schwarcz, L. M., & Gomes, F. dos S. (2018). (Orgs). *Dicionário da Escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz, L. M., & Queiroz, R. da S. (1996). (Orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, Estação Ciência.
- Schwarcz, L. M., & Starling, H. M. (2018). *Brasil: uma biografia*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, M. B. N. da. (2014). A Educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Séculos XVI-XVIII*. (Vol.1). (6a. ed.) (pp.131-145). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, M. L., & Oliveira Júnior, G. C. (2015). O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990. In Barbosa, W., Paranhos, M. F., & Lôbo, S. A. (Orgs). *A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (Vol.1). (Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas). (pp. 45-93). Goiânia: IFG.
- Silva, P.V.B., & Regis, K., & Miranda, S. A. (2018). Educação das Relações étnico-raciais: o estado da arte. Curitiba. NEAB-UFPR.
- Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs) (2011). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil v. III Século XX*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs) (2014). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil v. I Séculos XVI-XVIII*. (6a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs) (2014). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Séculos XIX. v. II*. (5a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3) (pp. 207-211).
- Teixeira, A. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Website title: Bvanisioteixeira.ufba.br. Recuperado de: [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_introducao.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm).
- Tota, A. P. (1987). *O Estado Novo*, (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Trindade, S. (2018). *Solano Trindade - Gravata colorida*. Literatura Afro-Brasileira, o portal da literatura afro-brasileira. Recuperado de: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/905-solano-trindade-gravata-colorida>.

- Unesco. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar. Ação Educativa*. Brasília: Consed.
- Unesco. (2002). *A Educação Superior no Brasil*. Soares, M. S. A. (Coord.). Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf> >. Acesso em 09/12/2016.
- Universidade de Brasília. *Invasores* (2017). Recuperado de: [http://unb2.unb.br/sobre/principais\\_capitulos/invasoes](http://unb2.unb.br/sobre/principais_capitulos/invasoes).
- Vechia, A. (2014). O Ensino Secundário no Século XIX: Instruindo as elites. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Século XIX*. (Vol.2). (5a. ed.) (pp. 78-90). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Veiga, C. G. (2016). Educação estética para o Povo. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. (5a ed. 2 reimp.) (pp. 399-422). Belo Horizonte: Autêntica.
- Wehling, A. (2014). A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Séculos XVI-XVIII*. (Vol.1). (6a.ed.) (pp.45-55). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Wissenbach, M. C. Cortez. ( 2018). Letramento e Escolas. In Schwarcz, L. M., & Gomes, F. dos S. (Orgs). *Dicionário da Escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.



# **ANEXOS**





# **ANEXO I**





**ANEXO I – CONVITE AOS DOCENTES**

Caro docente,

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o entendimento dos professores do Ensino Superior no IFG sobre a questão Educativa das Relações Étnico-Raciais nos cursos em que atuam na modalidade de bacharelado. Essas informações são relevantes para a pesquisa que está sendo desenvolvida por mim para o Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), do qual sou aluna. Além disso ajudará a instituição, IFG, ter um panorama de como estão sendo implantadas as políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de bacharelado. A sua sinceridade nas respostas será chave para a validade deste estudo. Sendo um questionário de caráter anônimo, tenha a segurança de que as suas respostas só serão usadas para fins de pesquisa.

Desde já agradeço sua participação.

Luciana Bigolin Martini

Pesquisadora





## **ANEXO II**



**ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A Gestão Educativa da Diversidade Étnico-Cultural no Ensino Superior do Brasil: O Caso IFG”. Meu nome é Luciana Bigolin Martini, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, clique na alternativa, li e estou de acordo, desta forma você terá acesso ao questionário. Se não estiver de acordo agradecemos a sua atenção. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Porém, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail lumartini.martini@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do contato telefônico (64) 99938-3900. Ou por meio de correspondência simples para o seguinte endereço: Rua Maria Vieira Cunha, nº. 775, Residencial Flamboyant, Jataí – GO, CEP: 75.804-714. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

**INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA****1.1 Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa**

A pesquisa intitulada “A Gestão Educativa da Diversidade Étnico-Cultural no Ensino Superior do Brasil: O Caso IFG” está sendo desenvolvida para o Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, na qual sou aluna regularmente matriculada por meio de convênio estabelecido entre a referida universidade e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O objetivo do estudo proposto é estudar a origem e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-raciais no Ensino Superior do Brasil, especificamente do IFG. O objeto de estudo se justifica pela peculiaridade de sermos um país com um histórico de escravidão indígena e de africanos trazidos para o Brasil, em uma colonização portuguesa; o encontro entre colonizadores e colonizados sempre com referências de relações hierarquizadas. Ianni (1996) é muito prolixo ao escrever que ao longo do século XVI ao XX, são estabelecidas bases das diversidades e desigualdades sociais, econômicas acrescentando a isso também as diferenças locais, estaduais, regionais e raciais. Ele continua, os ciclos econômicos vividos pelo Brasil assinalam os

movimentos do povoamento, colonização, escambo, escravidão, fazendas, engenhos, sertões, fronteiras, povoados, cidades, províncias, estados e regiões,... Um complexo de diversidade e disparidades. Na contemporaneidade as questões da educação para a diversidade étnico/cultural/racial, em nosso país requer um olhar cuidadoso para que esta pesquisa adentre o ensino superior e tenha condições de fazer uma investigação criteriosa de como a temática “está” nestes lugares de construção de conhecimento. Além da importância da lei por ter o poder de inserir conteúdos nos currículos, e neste caso afro-ameríndios; dando o devido reconhecimento dos povos indígenas e africanos como formadores em pé de igualdade com os colonizadores e imigrantes que ao Brasil vieram. A introdução desta temática de conhecimento desconstrói a imagem estereotipada da inferioridade das culturas indígenas e africanas, reconstruindo um saber do ponto de vista do índio e do africano ou seus descendentes e não mais do olhar eurocêntrico. O ensino superior desempenha um lugar formativo do indivíduo, não só somente formativo para o trabalho, mas também na construção da cidadania.

## **1.2 Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa**

Com a definição dos objetivos da pesquisa e o problema, inicia-se o delineamento da metodologia. Escolhemos um desenho de pesquisa misto, no que empregamos técnicas de tipo quantitativo e qualitativo. Entendemos que a combinação metodológica contribuirá melhor para o avanço da pesquisa. A Pesquisa se fundamentará em duas etapas, a saber: pesquisa documental e de conteúdo; e estudo exploratório descritivo. A pesquisa documental se iniciará nas discussões das leis que antecedem a Lei 11.645/2008 que são as leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nomeada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); que por sua vez foi alterada pela Lei 10.639/2003, de janeiro de 2003. Além destes documentos nacionais de educação, serão analisados os documentos bases do IFG – PDI e seu Estatuto; bem como o projeto pedagógico de cada curso da modalidade bacharelado oferecido pela instituição. A combinação da investigação descritiva com a exploratória se dá pela procura de informações que possam de forma mais complexa desvelar o nosso objeto de estudo que é a Educação para as relações étnico-raciais.

Na segunda etapa está um estudo exploratório descritivo; que se desenha com a construção de um questionário, sua validação, aplicação e análise, sendo um questionário que incluirá uma Escala Likert. Para validar o questionário empregaremos o sistema de avaliação por critério de juízes. O questionário será aplicado a toda população de professores da modalidade bacharelado no IFG de forma eletrônica. Os dados do questionário serão analisados mediante o pacote estatístico SPSS-X. Todo projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de ética do IFG, e a



Plataforma Brasil seguindo as orientações do Comitê de ética do IFG com os procedimentos padrões para pesquisa com seres humanos na instituição.

Após todos os dados já compostos procederemos com a análise e interpretação dos mesmos, juntamente com a redação e apresentação dos resultados alcançados.

### **1.3 Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa**

Em relação aos riscos da pesquisa ao participante, embora sejam mínimos, temos que considerar o cansaço e a falta de tempo para se responder questionários. Outro risco a ser considerado é o de quebra de sigilo, ainda que de forma involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas sob as penas da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Em relação aos benefícios da pesquisa ao participante, é importante ressaltar que não existe nenhum benefício direto, porém, sua participação, será de extrema importância para os resultados da pesquisa. Esses resultados permitirão ao IFG principalmente, mas também as IES (Instituições de Ensino Superior) a leitura dos resultados finais da pesquisa diagnosticar o cenário atual da implantação da lei 11.645/2008 e 10639/2003 nos Bacharelados do IFG e a partir dos resultados a instituição poderá modular o direcionamento de suas ações dentro desta temática, contribuindo ainda mais por uma educação de qualidade, pública e inclusiva no âmbito Federal.

### **1.4 Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa**

O participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa. Sendo o questionário de aplicação online.

### **1.5 Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do participante**

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade. Para garantir o sigilo, todos os dados coletados serão manipulados unicamente pela pesquisadora responsável. Toda e qualquer informação divulgada será descaracterizada para que não ocorra a identificação do participante.

### **1.6 Garantia de liberdade de participação**

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação. O participante tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

### **1.7 Garantia de liberdade do participante em procedimentos específicos da pesquisa**

Também está garantida ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento no questionário.

### **1.8 Apresentação de resultados**

Os resultados desse estudo serão tornado público independentemente dos resultados que se apresentem ao final do mesmo.

### **1.9 Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados**

Os resultados encontrados ao final da pesquisa serão publicados na tese de Doutorado em Educação, bem como em artigos científicos de periódicos indexados, independentes dos resultados apresentados. Além disso, os resultados serão divulgados para a comunidade do IFG instituição participante.

### **1.10 Garantia de pleitear indenização**

O participante tem o direito de pleitear indenização garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Li e estou de acordo



## **ANEXO III**



## ANEXO III – INSTRUMENTO DE PESQUISA– QUESTIONÁRIO GERADO PELA PLATAFORMA GOOGLE

### INFORMAÇÕES PESSOAIS

01. Idade: \_\_\_\_ anos

02. Sexo.

01		Feminino
02		Masculino
03		Prefero não declarar

03. Como você se define nas categorias de cor ou raça\*:

01		Branca
02		Preta
03		Amarela
04		Parda
05		Indígena

\*Seguindo a nomenclatura do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

04. Indique o Curso e a Instituição que frequentou

	Nível	Curso	Instituição
01	Graduação		
02	Especialização		
03	Mestrado		
04	Doutorado		
05	Pós doutorado		

05. Em qual Campus no IFG você trabalha atualmente:

01		Anápolis
02		Formosa
03		Goiânia

04		Inhumas
05		Itumbiara
06		Jataí
07		Luziânia
08		Uruaçu,
09		Aparecida de Goiânia
10		Cidade de Goiás
11		Águas Lindas
12		Goiânia Oeste
13		Senador Canedo
14		Valparaíso

06. Você leciona em...

01		Disciplinas Técnicas
02		Disciplinas da Educação Básica

07. Em qual bacharelado você atua:

01		Bacharelado em Ciência da Computação
02		Bacharelado em Engenharia Civil e mobilidade
03		Bacharelado em sistemas de Informação
04		Bacharelado em Engenharia Civil
05		Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação
06		Bacharelado em Engenharia Elétrica
07		Bacharelado em Engenharia Mecânica
08		Bacharelado em Sistemas de Informação
09		Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos
10		Bacharelado em Turismo
11		Bacharelado em Química
12		Bacharelado em Engenharia de Transportes
13		Bacharelado em Engenharia Cartográfica e de Agrimensura
14		Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária



15		Bacharelado em Cinema e Audiovisual
----	--	-------------------------------------

08. Além do cargo de docente você exerce alguma função de gestão no IFG?

01		Sim
02		Não

09. Há quanto tempo você atua como docente: \_\_\_\_\_ anos.

10. Há quanto tempo trabalha no IFG: \_\_\_\_\_ anos.

11. Qual seu regime de trabalho:

01		20 horas
02		40 horas
03		Dedicação Exclusiva
04		Substituto

12. Você atua em outra instituição ou empresa?

01		Sim
02		Não

13. Você participou de algum curso, estudo, grupo de estudos, simpósio, congresso, capacitação sobre a educação para as relações étnico-raciais?

01		Não.
02		Sim

Em caso afirmativo indique:

a) o ano de realização: \_\_\_\_\_

b) os organizadores: \_\_\_\_\_

14. Responda com um “X” a alternativa que melhor se adequa ao seu entendimento.

- 1- Concordo totalmente;
- 2- Concordo em parte;
- 3- Não concordo nem discordo;

4- Discordo em parte;

5- Discordo totalmente.

Acredito que a democracia racial no Brasil é algo real.					
Entendo que os Bacharelados são lugares de formação técnica e não há necessidade de se contemplar a temática étnico-racial.					
Considero que as políticas de combate ao racismo são necessárias em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro.					
Acredito que as Diretrizes curriculares a respeito da construção da igualdade étnico-racial são uma necessidade indiscutível.					
A medida do Ministério de Educação de ter incluído o item de igualdade racial no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi acertada					
A minha prática pedagógica deve contemplar a educação para as relações étnico-raciais.					
A educação para as relações étnico-raciais pode formar competências para uma melhor convivência social.					
A pluralidade cultural dilui o racismo.					
Como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, a diversidade étnico-racial realiza-se em meio ao crescimento das desigualdades.					
A educação deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação de uma cidadania antirracista.					
O preconceito de cor no Brasil não está exclusivamente atrelado a uma questão econômica e social, mas também cultural.					
No Brasil, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar a diversidade cultural.					

14. Responda com “X” a alternativa que melhor se adequa ao seu entendimento.

	Sim	Não	Não sei
O processo civilizatório no Brasil se constrói inicialmente, por uma dialética do senhorio e do escravizado.			
A população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio.			
Os portugueses que aqui chegaram dependiam das tecnologias de produção de alimento dos índios.			
Com a demarcação do Brasil, ainda colônia portuguesa, inicia-se o ciclo econômico açucareiro e para realização desse são trazidos os africanos escravizados.			
Assim, somos brasileiros; frutos da miscigenação de povos indígenas originais, portugueses colonizadores e africanos trazidos à força ao Brasil.			
No Século XIX é amadurecida no mundo a ideia de que o Brasil é um “laboratório racial”.			
O determinismo racial defende a ideia de raças inferiores e superiores, e estabelece atributos internos e externos.			
Com a afirmação da ciência na condenação da miscigenação entre “raças”, o Brasil seguiu a orientação dos cientistas da época, em defesa da política do branqueamento.			
A legislação sobre a Educação Brasileira não faz referências a Educação das Relações Étnico-Raciais, para os Cursos Superiores na Modalidade Bacharelado.			
Existe dentro do meu curso uma disciplina que contempla a temática étnico-racial, por isso não há necessidade de eu me preocupar com isso.			
O IFG oferece cursos, eventos, e outras atividades que contemplam a temática étnico-racial, por isso não há necessidade de que eu, insira este diálogo na minha disciplina.			

Obrigada pela sua colaboração.

Meu contato: lumartini.martini@gmail.com.



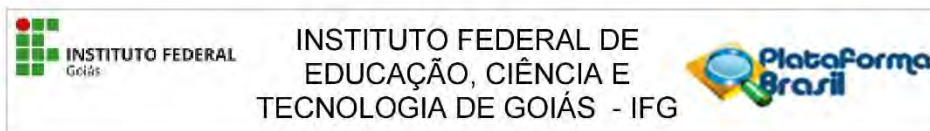


## **ANEXO IV**





## ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Gestão Educativa da Diversidade Étnico - Cultural no ensino Superior do Brasil: O caso IFG.

**Pesquisador:** LUCIANA BIGOLIN MARTINI

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 88903818.2.0000.8082

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.749.356

#### Apresentação do Projeto:

"Esta pesquisa investigará como é a implantação da lei 11.645/2008, que trata da Educação para as Relações Étnico Raciais; nos 14 Campus do IFG em seus 23 cursos na modalidade de bacharelado. O nosso objetivo é estudar a origem e desenvolvimento do enfoque da Educação Étnico Racial no Ensino Superior do IFG, particularmente nesta modalidade. A relevância da pesquisa está associada a todo o entorno da lei que ela juntamente com a lei 10639/2003 são leis que combatem ao preconceito e a discriminação, marco real da conquista dos povos negros e indígenas neste país de mitos e silêncios sobre racismo, escravidão, miscigenação. O desenho metodológico escolhida para atingir nosso objetivo será uma metodologia mista a base de procedimentos quantitativos e qualitativos. Günther (2006) afirma que enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, quantitativas e qualitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. Dessa forma entendemos que os dois métodos combinados irão estruturar a melhor configuração para alcançarmos resultados na pesquisa. A pesquisa se fundamentará em duas etapas, pesquisa documental e de conteúdo onde está inserida a construção da historicidade sobre educação os pautaremos nos autores: Ribeiro (1992), Romanelli (1986), Gadotti (2016), Teixeira (1982), Soares (2002), Durham (1998), dentre outros. Para refletir sobre a construção do povo brasileiro e o Mito da democracia racial dialogaremos com Ribeiro (1997), Carvalho (2013). Florestan (2008), Freire (2016), Ianni (1996;2004) e Schwarcz (1996;

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

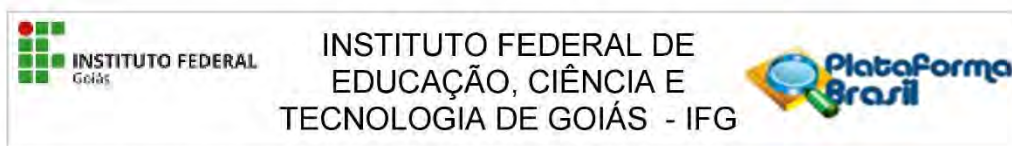
**Bairro:** SETOR OESTE

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3612-2200

**CEP:** 74.130-012

**E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.749.356

2008; 2011; 2012). E o estudo exploratório descritivo que inclui a coleta de dados pela aplicação de questionário eletrônico para os docentes desenvolvendo o tema a Educação para as Relações Étnico Raciais no seu curso, no IFG. Após todos os dados já compostos, se inicia a análise interpretativa dos mesmos, juntamente com a redação do relatório final. Esperamos que estes venham a compor informações que possam somar para as instituições de ensino superior neste olhar humanístico de uma educação para diversidade cultural e combate a discriminação.

Palavras-chave: Educação. Diversidade Étnica racial. Ensino Superior."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **"Objetivo geral**

Estudar a origem e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-raciais no Ensino Superior do Brasil, especificamente do IFG.

##### **Objetivos específicos**

Investigar o que os Documentos Bases Nacionais (LDB, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008) o que regulamentam sobre a Educação das Relações Étnico raciais no Ensino Superior.

Estudar como se dá a implantação da lei 11.645/08, sobre Educação para as Relações Étnico raciais no Ensino Superior no IFG/Brasil percorrendo os documentos bases da instituição através do seu PDI e Estatuto.

Analisar a dimensão da educação para as Relações Étnicas raciais presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado.

Elencar quais os pressupostos; conhecimentos... Dos professores do Ensino Superior que estão atuando nos bacharelados sobre a questão da Educativa para as Relações Étnico raciais."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

"Em relação aos riscos da pesquisa, embora sejam mínimos, estamos sujeitos ao processo de operacionalização na coleta de dados online; problemas tecnológicos; comunicação... Outro risco a ser considerado é o de quebra de sigilo, ainda que de forma involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas sob as penas da Resolução CNS nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Ressaltamos ainda a necessidade de especificação dos riscos da pesquisa conforme previsto no art. 19 da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016: "O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos,

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

**Bairro:** SETOR OESTE

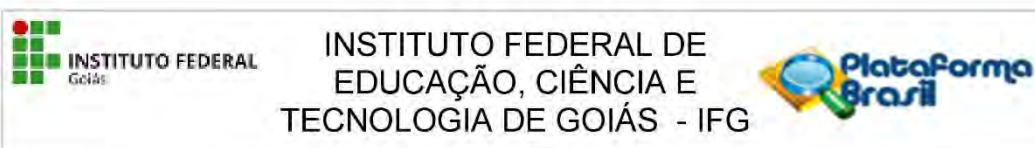
**CEP:** 74.130-012

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3612-2200

**E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.749.356

devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos".

Os benefícios da pesquisa, permite para nós e também para o pesquisado aprofundamento de estudos; análise crítica da situação étnico racial na educação. Ao final com os resultados permitirão que a comunidade Ifigeana tenha um diagnóstico de como está a educação para as relações étnico raciais podendo se necessário incorporar sugestões de combate ao preconceito, racismo e discriminação."

Parecer: Atende a legislação

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Tema e objeto da pesquisa

Tema: "A Gestão Educativa da Diversidade Étnico - Cultural no ensino Superior do Brasil: O caso IFG"

Objeto da pesquisa:

"Investigação da implantação da lei 11.645/2008, que trata da Educação para as Relações Étnico Raciais; nos 14 Campus do IFG em seus 23 cursos na modalidade de bacharelado."

Relevância social

"A relevância da pesquisa está associada a todo o entorno da lei que ela juntamente com a lei 10639/2003 são leis que combatem ao preconceito e a discriminação, marco real da conquista dos povos negros e indígenas neste país de mitos e silêncios sobre racismo, escravidão, miscigenação."

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta

"Local de realização da pesquisa

A pesquisa será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Instituição esta, que segundo consta em sua página online, oferece desde educação técnica integrada ao ensino médio à pós-graduação. Na educação superior, conta com os cursos de tecnologia, especialmente na área industrial, e os de bacharelado e licenciatura. Na educação profissional técnica de nível médio, o IFG atua, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do EJA. Atualmente são ofertados, ainda, cursos de mestrado profissional e especialização lato sensu, além dos cursos de extensão, de formação profissional de

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

**Bairro:** SETOR OESTE

**UF:** GO

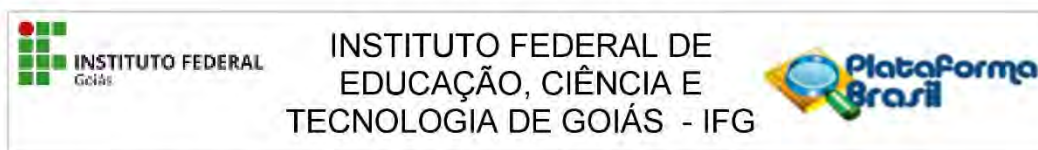
**Município:** GOIANIA

**CEP:** 74.130-012

**Telefone:** (62)3612-2200

**E-mail:** cep@ifg.edu.br





Continuação do Parecer: 2.749.356

trabalhadores e da comunidade (Pronatec), de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são cursos de menor duração, e os cursos de educação a distância.

O IFG tem 14 campi com um número de 11 mil alunos, situados nas cidades: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso e sua sede da reitoria está em Goiânia, capital do estado de Goiás. Esta instituição superior foi escolhida pelo seu caráter de educação verticalizada e pela sua missão de formar um profissional-cidadão, ou seja, trabalha com a perspectiva da formação integral de seus alunos, procurando oferecer, além de um sólido conhecimento na área tecnológica, uma formação humanística e reflexiva.

#### População e amostra

O questionário será aplicado a toda população de docentes da modalidade bacharelado. Perfazendo um total de 23 cursos de bacharelado na rede. Sendo o número exato de 529 docentes atuantes nos bacharelados do IFG, informação obtida por e-mail. Solicitação feita à Diretoria de Administração Acadêmica, Reitoria em e-mail do dia 22 de dezembro de 2017 no endereço <daa@ifg.edu.br>. Que prontamente nos atendeu com o dado informado.

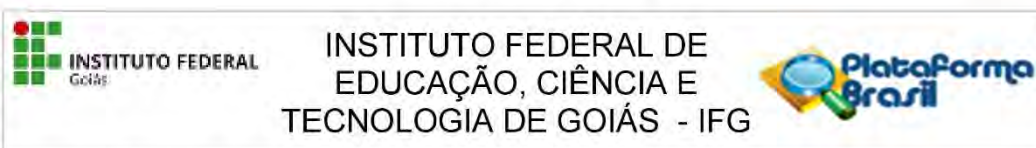
Os dados da pesquisa serão obtidos por meio de questionário eletrônico, aplicado através da ferramenta Google Forms, a ser enviado aos docentes da modalidade de bacharelado do IFG. Nenhuma infraestrutura dos campi ou da Reitoria será necessária para coleta de dados ou para qualquer outra fase da pesquisa. A coleta de dados será monitorada pelo pesquisador e os dados, serão manejados exclusivamente por este, e tratados no software estatístico aplicativo SPSS-X, com o objetivo de extração e levantamento de informações, sendo estas divididas em uma parte de dados pessoais e outra parte com questões pertinentes à Educação para as Relações Étnico raciais. A amostra será composta por todos os dados coletados.

Os dados coletados serão obtidos e aplicados especificamente para os propósitos da pesquisa, sendo garantidos o sigilo e o anonimato quanto à identidade dos participantes que em momento algum se identificarão, considerando-se exclusivamente as informações oferecidas por meio do questionário eletrônico.

Importante descrever que o e-mail enviado para os respondentes terá uma primeira parte com a apresentação da pesquisadora incluindo seus dados para contato caso necessário, a segunda parte com a apresentação da pesquisa, a terceira parte onde os resultados da pesquisa serão divulgados e que toda comunidade Ifigeana terá acesso as publicação da tese quando esta for concluída.

#### Metodologia de Análise de Dados

<b>Endereço:</b> ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658	
<b>Bairro:</b> SETOR OESTE	<b>CEP:</b> 74.130-012
<b>UF:</b> GO	<b>Município:</b> GOIANIA
<b>Telefone:</b> (62)3612-2200	<b>E-mail:</b> cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.749.356

"Estudo exploratório descritivo; que se desenha com a construção de um questionário, sua validação, aplicação e análise, sendo um questionário que incluirá uma Escala Likert. Para validar o questionário empregaremos o sistema de avaliação por critério de juizes. A coleta de dados será monitorada pelo pesquisador e os dados, serão [...] tratados no software estatístico aplicativo SPSS-X, com o objetivo de extração e levantamento de informações, sendo estas divididas em uma parte de dados pessoas e outra parte com questões pertinentes a Educação para as Relações Étnico raciais."

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta

"Local de realização da pesquisa

A pesquisa será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Instituição esta, que segundo consta em sua página online, oferece desde educação técnica integrada ao ensino médio à pós-graduação. Na educação superior, conta com os cursos de tecnologia, especialmente na área industrial, e os de bacharelado e licenciatura. Na educação profissional técnica de nível médio, o IFG atua, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do EJA. Atualmente são ofertados, ainda, cursos de mestrado profissional e especialização lato sensu, além dos cursos de extensão, de formação profissional de trabalhadores e da comunidade (Pronatec), de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são cursos de menor duração, e os cursos de educação a distância.

O IFG tem 14 campi com um número de 11 mil alunos, situados nas cidades: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso e sua sede da reitoria está em Goiânia, capital do estado de Goiás. Esta instituição superior foi escolhida pelo seu caráter de educação verticalizada e pela sua missão de formar um profissional-cidadão, ou seja, trabalha com a perspectiva da formação integral de seus alunos, procurando oferecer, além de um sólido conhecimento na área tecnológica, uma formação humanística e reflexiva.

População e amostra

O questionário será aplicado a toda população de docentes da modalidade bacharelado. Perfazendo um total de 23 cursos de bacharelado na rede. Sendo o número exato de 529 docentes atuantes nos bacharelados do IFG, informação obtida por e-mail. Solicitação feita à Diretoria de Administração Acadêmica, Reitoria em e-mail do dia 22 de dezembro de 2017 no endereço < daa@ifg.edu.br >. Que prontamente nos atendeu com o dado informado.

Os dados da pesquisa serão obtidos por meio de questionário eletrônico, aplicado através da ferramenta Google Forms, a ser enviado aos docentes da modalidade de bacharelado do IFG.

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

**Bairro:** SETOR OESTE

**UF:** GO

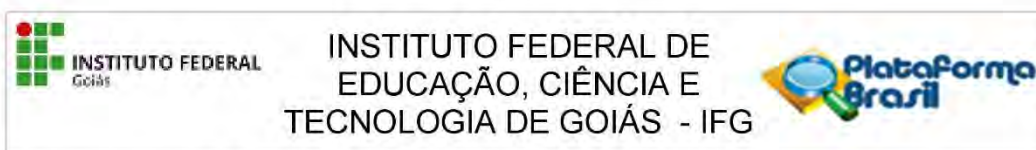
**Município:** GOIANIA

**CEP:** 74.130-012

**Telefone:** (62)3612-2200

**E-mail:** cep@ifg.edu.br





Continuação do Parecer: 2.749.356

Nenhuma infraestrutura dos câmpus ou da Reitoria será necessária para coleta de dados ou para qualquer outra fase da pesquisa

A coleta de dados será monitorada pelo pesquisador e os dados, serão manejados exclusivamente por este, e tratados no software estatístico aplicativo SPSS-X, com o objetivo de extração e levantamento de informações, sendo estas divididas em uma parte de dados pessoas e outra parte com questões pertinentes a Educação para as Relações Étnico raciais. A amostra será composta por todos os dados coletados.

Os dados coletados serão obtidos e aplicados especificamente para os propósitos da pesquisa, sendo garantidos o sigilo e o anonimato quanto à identidade dos participantes que em momento algum se identificarão, considerando-se exclusivamente as informações oferecidas por meio do questionário eletrônico.

Importante descrever que o e-mail enviado para os respondentes terá uma primeira parte com a apresentação da pesquisadora incluindo seus dados para contato caso necessário, a segunda parte com a apresentação da pesquisa, a terceira parte onde os resultados da pesquisa serão divulgados e que toda comunidade Ifigeana terá acesso as publicação da tese quando esta for concluída.

#### Metodologia de Análise de Dados

"Estudo exploratório descritivo; que se desenha com a construção de um questionário, sua validação, aplicação e análise, sendo um questionário que incluirá uma Escala Likert. Para validar o questionário empregaremos o sistema de avaliação por critério de juízes. A coleta de dados será monitorada pelo pesquisador e os dados, serão [...] tratados no software estatístico aplicativo SPSS-X, com o objetivo de extração e levantamento de informações, sendo estas divididas em uma parte de dados pessoas e outra parte com questões pertinentes a Educação para as Relações Étnico raciais."

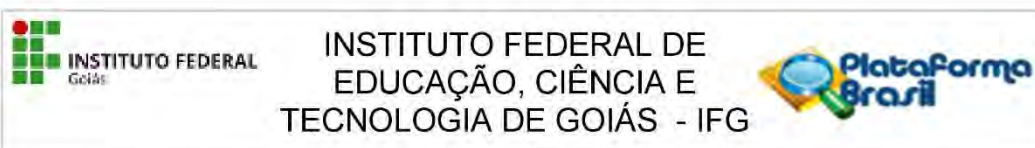
Parecer: Atende a legislação

#### Avaliação do processo de obtenção do TCLE

"Os dados coletados serão obtidos e aplicados especificamente para os propósitos da pesquisa, sendo garantidos o sigilo e o anonimato quanto à identidade dos participantes que em momento algum se identificarão, considerando-se exclusivamente as informações oferecidas por meio do questionário eletrônico. Importante descrever que o e-mail a ser enviado para os respondentes terá em seu corpo todas as informações sobre a pesquisa e o contato da pesquisadora, bem como o Comitê de Ética em que a pesquisa está vinculada. Depois dos dados de informação o respondente terá acesso a um link que abrirá o questionário do google forms, a primeira página

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658  
**Bairro:** SETOR OESTE  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3612-2200  
**CEP:** 74.130-012  
**E-mail:** cep@ifg.edu.br





Continuação do Parecer: 2.749.356

do google forms está composta pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); neste documento estão detalhados todas as informações que o respondente necessita para saber da pesquisa. Para que o respondente possa dar início a participação na pesquisa terá de ler e dar o aceite ao TCLE, da seguinte forma, ao final da página estará uma alternativa com a seguinte escrita: Li e estou de acordo. Se o respondente estiver de acordo com o TCLE ele clica na alternativa e partir deste aceite o formulário do questionário se abre. De forma que se o respondente não der o aceite ao TCLE ele não tem acesso ao questionário estando excluído da pesquisa."

Parecer: Atende a legislação

#### Garantias éticas aos participantes da pesquisa

"Serão tomadas as medidas indispensáveis para garantir a privacidade, sigilo e o anonimato do entrevistado. A pesquisa será submetida ao Comitê de Ética do IFG, estando dentro dos critérios rigorosos da Instituição. A aplicação do questionário será via online, por intermédio da comunicação social de forma que o pesquisado ficara no anonimato, e se eventualmente quiser se comunicar com a pesquisadora será disponibilizado o contato da pesquisadora. Os dados coletados serão manipulados unicamente pela pesquisadora responsável. Toda e qualquer informação divulgada será feita sem a identificação dos participantes."

Parecer: Atende a legislação

#### Crítérios de inclusão e exclusão

"A seleção dos participantes na pesquisa será pelo critério do docente que esteja atuando nos cursos de Bacharelado do IFG no período de 2018 primeiro semestre. Como o questionário é eletrônico a participação é voluntária, mas se o respondente não der o aceite no TCLE ele estará automaticamente excluído da pesquisa."

Parecer: Atende a legislação.

#### Crítérios de encerramento ou suspensão da pesquisa

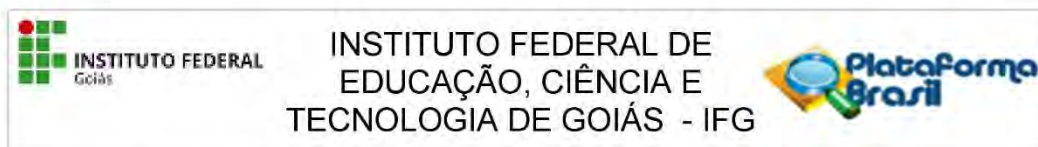
"A pesquisa será encerrada conforme cronograma apresentado neste projeto, mas se necessário sujeito a alterações."

Não tem parecer

#### Resultados do Estudo

"Elaboração de um relatório com os dados teóricos e empíricos do desenvolvimento da pesquisa."

<b>Endereço:</b> ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658	<b>CEP:</b> 74.130-012
<b>Bairro:</b> SETOR OESTE	
<b>UF:</b> GO	<b>Município:</b> GOIANIA
<b>Telefone:</b> (62)3612-2200	<b>E-mail:</b> cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.749.356

Não tem parecer

Divulgação dos Resultados

"Os resultados da pesquisa serão publicados na tese de Doutorado em Educação, bem como apresentação em eventos, construção de artigos científicos de periódicos indexados."

Não tem parecer

Cronograma

Parecer: Atende a legislação.

Orçamento

Parecer: Atende a legislação

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Parecer: atende a legislação

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto

Parecer: devidamente preenchido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Parecer: Atende a legislação.

Termo de Compromisso

Parecer: Atende a legislação.

Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Parecer: Atende a legislação.

Projeto Detalhado

Parecer: Atende a legislação

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

**Bairro:** SETOR OESTE

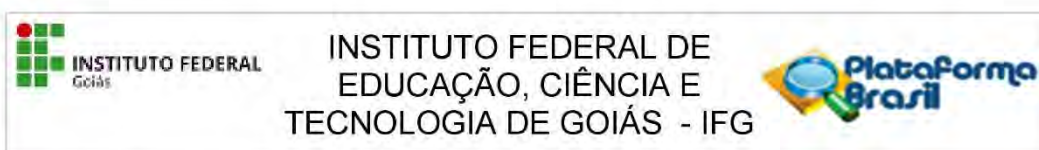
**CEP:** 74.130-012

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3612-2200

**E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.749.356

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Prezado pesquisador, o CEP/IFG aprova seu projeto de pesquisa.

Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013. Segundo essa normativa, o prazo para o envio do relatório final será de, no máximo, 60 dias após o término da pesquisa. O modelo do relatório final está disponível no site do CEP/IFG.

Conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/2012 é preciso: "f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos somente serão aceitos se estiverem em conformidade com os modelos disponíveis no site do CEP/IFG: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=4>

Atenciosamente,

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG

Site: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&limitstart=>

Horário de Funcionamento: de 14h às 18h

Telefone: (62) 3612-2237

E-mail: [cep@ifg.edu.br](mailto:cep@ifg.edu.br)

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

**Bairro:** SETOR OESTE

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**CEP:** 74.130-012

**Telefone:** (62)3612-2200

**E-mail:** [cep@ifg.edu.br](mailto:cep@ifg.edu.br)





# INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG



Continuação do Parecer: 2.749.356

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_934835.pdf	22/06/2018 15:43:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/06/2018 15:43:01	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.docx	22/06/2018 10:28:33	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Resposta as Pendências II.pdf	22/06/2018 10:20:23	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	questionario maistcle formularios google.pdf	22/06/2018 10:14:48	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	projeto corrigido II.pdf	22/06/2018 10:01:05	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Declaração que será iniciada a pesquisa após análise do CEP.PDF	22/06/2018 09:59:00	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Uruacu.pdf	22/06/2018 09:45:58	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Aparecida de Goiânia.pdf	22/06/2018 09:45:15	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Anápolis.pdf	22/06/2018 09:44:09	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.PDF	26/05/2018 10:10:54	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Luziânia.pdf	25/05/2018 15:54:18	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Itumbiara.pdf	25/05/2018 15:53:40	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Inhumas.pdf	25/05/2018 15:52:58	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Goiania.PDF	25/05/2018 15:52:19	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Formosa.pdf	25/05/2018 15:50:55	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Outros	Cidade de Goiás.pdf	25/05/2018 15:50:05	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Parecer Anterior	questionario_finalizado.pdf	23/04/2018 10:22:09	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Parecer Anterior	curriculo_miguel.pdf	23/04/2018 10:21:33	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Parecer Anterior	curriculo luciana.pdf	23/04/2018	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito

Endereço: ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658

Bairro: SETOR OESTE

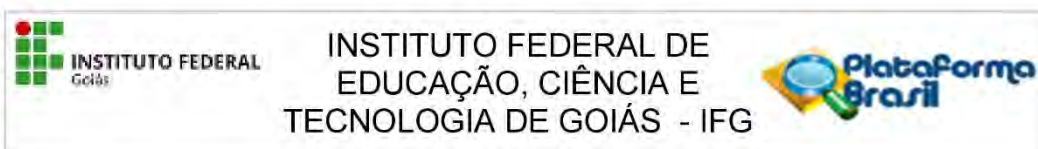
UF: GO

Município: GOIÂNIA

CEP: 74.130-012

Telefone: (62)3612-2200

E-mail: cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.749.356

Parecer Anterior	curriculoluciana.pdf	10:21:13	MARTINI	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	23/04/2018 10:16:15	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Parecer Anterior	declaracao_usc.pdf	23/04/2018 10:14:53	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Parecer Anterior	termo_de_anuencia.PDF	23/04/2018 10:13:46	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_compromisso.pdf	23/04/2018 10:13:20	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	23/04/2018 10:12:48	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.PDF	23/04/2018 10:09:40	LUCIANA BIGOLIN MARTINI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 02 de Julho de 2018

Assinado por:  
Nathalia Cordeiro Laurias  
(Coordenador)

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658**Bairro:** SETOR OESTE**UF:** GO**Município:** GOIANIA**CEP:** 74.130-012**Telefone:** (62)3612-2200**E-mail:** cep@ifg.edu.br







# **ANEXO V**



## ANEXO V – RESUMO EXTENSO

A continuación presentase a investigación realizada baixo o título “Xestión educativa da diversidade étnico-cultural no ensino superior do Brasil: o caso do Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnoloxía de Goiás”. Neste estudo invéstigase a implantación da *Lei 11.645/2008* e da *Lei 10.639/2003*, e pretende combater o prexuízo e a discriminación dende o marco real da conquista dos pobos negros e indíxenas neste país de mitos e silencios, sobre racismo, escravitude e mestizaxe. A construción do pensamento delinéase na busca de información sobre o que se dá na poboación en relación coa formación do pobo brasileiro, e o que estes feitos suporán na vida pública e, finalmente, na escola.

Iniciamos a investigación delineando a historia de Brasil, ou sexa, especificamente a historia relacionado coa formación do pobo brasileiro, a mestizaxe e todo o que resulta desta práctica (as relacións da cultura indíxena, negra e branca; as cuestións étnico-raciais; e as prácticas de racismo, do branqueamento, etc.); a cal, en distintos séculos, é interpretada de maneiras diversas. Así, partimos do coñecemento dos moitos *Brasis* nos que, nun só país, os *Brasis* viven. Comezamos analizando as relacións que establecen os *Brasis* no seu interior, ou Brasil co mundo, e aínda o ollar do mundo sobre o Brasil para, posteriormente, estar en condicións de entender como Brasil chegou á *Lei 11.645/2008*.

Partimos da premisa de que “todos” os lugares teñen as súas peculiaridades, e Brasil non é distinto. Unha desas peculiaridades é que o país trae, na súa traxectoria, a marca ou o mito, da democracia racial, idea promovida desde a década de 1930, cuestión que continúa sendo discutida ata a mundo contemporáneo.

A democracia racial non é un tema hermético, pechado, ao contrario, desfáise en moitas partículas, enmarañadas na sociedade brasileira que, coa súa mestizaxe, nun primeiro momento histórico, nas súas bases biolóxicas, foi condenado e, nun segundo momento, presentouse como solución; desencadeando entón, o proxecto político de *embranquecimento*, seguido pola negación da cidadanía e as discusións raciais prohibidas, creando textos e contextos que se enredan na *brasilidade*. Os problemas nunca resoltos ou discutidos propáganse pola sociedade, como un virus que, encuberto, dispérsase silencioso, modulando unha sociedade xa adoecida.

Para un mellor entendemento do noso proceso de construción nacional, a primeira parte do estudo céntrase na análise da formación do pobo brasileiro, a súa orixe e mestizaxe, recorrendo a construción da identidade nacional e contextualizándoa para construír o entendemento do obxecto de estudo que non é outro que a educación para as relacións étnico-culturais. Esta constitúe a base teórica inicial que fundamenta o estudo das condicións que modulan a investigación, abarcando a complexidade de dúas realidades complicadas e cambiantes como son a educación e as relacións étnico-culturais.

Sen perder de vista “o Brasil” na súa contemporaneidade, onde a identidade pode manifestar toda a súa diversidade e todas as arestas que se aglutinan na complexidade do seu entendemento, iniciamos unha poética da cultura dialogada.

Nun principio, segundo os libros de historia da escola inicial, ensínannos que os Portugueses, buscando as Indias, chegaron erroneamente a un lugar aínda non identificado por eles, terras descoñecidas ata entón, colocando o nome deste lugar como Brasil. Así, en lugar de atoparse un continente de xentes estrañas, iniciouse un contacto entre culturas, dando comezo a unha relación étnico-cultural de extrema riqueza para ambos, riqueza de detalles, de escritos e escondidos, e de ditos confirmados e ditos non escoitados, e silenciados. Deste lugar, no que Cabral aterrou, é onde comeza esta investigación.

Para unha mellor estruturación, dividimos o estudo en dúas partes. A primeira, corresponde co marco teórico dunha investigación documental e de contido. Inicialmente, existía a dúbida de se situar a educación en primeiro lugar e a formación do pobo brasileiro na segunda, pero, tras un proceso de indagación, análise e reflexión, optouse por adoptar a seguinte liña de raciocinio: a formación do pobo brasileiro antecede a chegada do *letramento* á colonia Brasil. Unha cita oportuna, entón, é unha cita da familia brasileira que recolle Ribeiro (1997, p. 238). Nesta liña, a familia tradicional brasileira aglutina características dos seus devanceiros máis próximos ou máis remotos. A familia brasileira está composta dunha miscelánea particular, é dicir, “nós, que non somos indíxenas, nin africanos, nin europeos, nin nada? Somos o que somos, un caldeiro xenético de todos os tons que chegaron a esta terra, a mestura inicial de indio, negro e europeo”. Así, creouse o brasileiro, capaz de producir nenos tan variados como a variada xenética humana. Por tanto, a construción do tipo de educación que se propuxo á colonia estaba intrinsecamente dirixida aos propósitos da Coroa portuguesa, polo que a

comprensión da formación do pobo brasileiro, dentro desta lóxica, debe preceder á historia da educación. Dito isto, a construción do capítulo, sobre a formación étnico-cultural en Brasil, inclúe a reflexión sobre a formación do pobo brasileiro, o mito da democracia racial, e o branqueamento cultural. Para este fin, dialogou con autores como: Carvalho (2014, 2016), Fernandes (1978, 2005, 2007, 2008, 2014), Freyre (2016), Gomes (2001, 2004, 2008), Ianni (1996), Munanga (2006), Nascimento (2016), Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), e Schwarcz (1993, 1996, 2001, 2007, 2012, 2018).

No seguinte capítulo, ensaio sobre educación e diversidade étnico-cultural en Brasil, insírese a construción da historicidade da educación, tal como era a educación e para quen estaba destinada, e logo a historia da educación superior en Brasil. Pechando esta parte, o terceiro capítulo, titulado “Os Institutos Federais (IF) en Brasil e o Desafío socioeducativo da diversidade étnico-cultural”, contén información sobre a historicidade dos IF, os detalles do IFG e os seus distintos compoñentes. Nestes escritos recorremos a autores como: Durham (1998), Gadotti (1997), Ribeiro (1987, 1992, 1997, 2016), Romanelli (1986), Teixeira (1989), entre outros.

A partir desta base teórica, investigouse como foi a implementación da *Lei 11.645*, de 2008, que se ocupa da educación para as relacións étnico-raciais. Esta lei foi precedida pola *Lei 10.639* de 2003. Ambos modificaron a *Lei de Directrices e Bases da Educación Nacional* (LDB), *Lei 9.394* de 1996. Neste sendo, destaca o Artigo 26 da citada LDB, que estableceu as Directrices Curriculares Nacionais para a educación das relacións étnico-raciais (ERER).

A investigación desenvolveuse nos catorce (14) campus do Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnoloxía de Goiás (IFG), nos seus vinte e tres (23) cursos de licenciatura. O obxectivo principal era estudar a orixe e o desenvolvemento do enfoque de educación étnico-racial na educación superior do Instituto Federal de Goiás, particularmente na modalidade de bacharelato. Os obxectivos específicos, que son importantes para a consolidación da investigación, son: investigar os aspectos que regulan os Documentos Nacionais de Base-LDB, *Lei 9.394/1996*, *Lei 10.639/2003* e *Lei 11.645/2008*-sobre Educación para as Relacións Étnico-Raciais en educación superior; estudar o proceso de implementación da *Lei 11.645/2008*, sobre Educación para as Relacións Étnico-Raciais na Educación Superior no IFG/Brasil, revisando os documentos básicos da institución a través do seu Plan de Desenvolvemento Institucional (PDI), Estatuto e Regulación; analizar a dimensión da educación para as relacións étnico-raciais

presente nos proxectos pedagóxicos políticos dos cursos de licenciatura; e analizar os presupostos dos docentes que traballan en educación superior, especificamente en bacharelato, sobre o tema da Educación para as Relacións Étnico-Raciais no IFG.

O material recompilado, é dicir, os documentos da institución (IFG), así como a percepción dos docentes, son elementos que están separados, pero imbricados no cumprimento da vida académica. Como xa se apuntou, a relevancia da investigación está asociada coas citadas *Lei 11.645/2008* e *Lei 10.639/2003*, que combaten os prexuízos e a discriminación e buscan remediar a nivel histórico ás inxustizas para os pobos desta nación.

Sendo o tema de gran importancia, pódese observar que nas procuras previas ao comezo da investigación non se atopou ningún estudo similar ao que aquí se recolle, nin na discusión da implementación da EREER, das licenciaturas na educación superior, nin nos Institutos Federais. Por tanto, foi alentador a posibilidade de que esta tese diminuíse ás brechas atopadas no mapeo da produción académica sobre o tema da educación para as relacións étnico-raciais.

Para o desenvolvemento da investigación estableceuse un deseño metodolóxico, co fin de lograr mellor os obxectivos, elixindo, para iso, unha metodoloxía mixta baseada en procedementos cuantitativos e cualitativos. Sampieri (2006, p. 546) declarou que: "os métodos de investigación mixta son a integración sistemática de métodos cuantitativos e cualitativos nun estudo individual co propósito de obter unha fotografía pero o fenómeno completo". Por tanto, enténdese que os dous métodos combinados estruturarán a mellor configuración para lograr os resultados da investigación.

Así, a investigación foi construída fronte á seguinte pregunta: en que medida se implementa a educación para as relacións étnico-raciais na educación superior en Brasil?. Centrando a nosa resposta no caso específico do IFG.

Na segunda parte da investigación, rotulada como "A Constitución da Educación da Diversidade Étnica-Cultural na Educación Superior: O Caso do Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnoloxía de Goiás", continúa co estudo empírico e o deseño exploratorio descritivo da investigación, que recompila documentos oficiais que guían a xestión do IFG, máis o Proxecto pedagóxico do curso (PPC). Despois de catalogar estes documentos, analizáronse os datos. Nesta fase empírica da investigación, o cuestionario foi construído, validado, e aplicando electronicamente aos docentes.



Despois de recoller todos os datos necesarios para responder aos obxectivos inicialmente formulados, pasamos á fase de Análise de Datos e Discusión de Resultados. Para tal fin, utilizouse a seguinte secuencia: os documentos do IFG, que están contidos no PPC da licenciatura do IFG, e a percepción do mestre sobre o tema das relacións étnico-raciais.

Ao que ten contribúe a tese no plano de coñecemento persoal sería difícil de medir, pero a certeza é que non só converteu ao autor nun investigador-mestre, senón que no curso do proceso, a investigación levou a apertura dun proceso de discusión de dúbidas e incertezas. Considerando isto, a beleza da investigación, sitúase na mobilización de distintos paradigmas cristalizados e debater sobre os mesmos. E máis, durante a construción deste estudo, o maior crecemento foi o persoal, tanto intelectual como profesional, de modo que a procura de coñecemento non remata con esta análise, senón que comeza coa tese. Por tanto, é hora de revisar cales foron os principais resultados do estudo, destacando as particularidades, así como as opinións que xurdiron da investigación.

Dentro do patrón histórico que temos en Brasil (300 anos de escravitude e 131 anos da súa abolición), a inmersión daqueles que anteriormente eran simples mercaderes na sociedade tivo lugar en moi pouco tempo. E con todo, gran parte deses poucos anos pasaron sen ningún plan social para a inclusión real dos cidadáns recentemente descubertos, sen esquecer aos pobos orixinais que viven e resisten a vida moderna a medida que sobreviven ao exterminio sistemático desde o ano 1500. Por fin temos unha conxuntura na que o látigo só diminuíu o seu ritmo coa chegada da democracia, conquistada en 1985 e sedimentada coa constitución de 1988, que permitiu que o invisible na orde actual tivese voz.

Neste proceso de visibilidade histórica temos a construción dos Institutos Federais, que dalgunha maneira son o resultado dun longo proceso, do cal nacemos como unha institución para educar aos menos privilexiados e na que actualmente nos esforzamos por garantir unha educación para todos. Co obxectivo de formar a calquera que se nos achegue, sexa el ou ela, indíxena, negro ou branco; homes, mulleres, con diferentes orientacións sexuais ou portadores de necesidades educativas específicas e diversas, cada persoa nesta República debe actuar e non só servir como capital de traballo. Noutras palabras, estoume a referir ao que está escrito nos documentos aínda vixentes ata 2016.

O IFG ten como documentos base ou guía o Plan de Desenvolvemento Institucional, o seu Estatuto e o seu Regulamento Xeral. Os tres documentos foron analizados con miras á implementación da *Lei 10.639/2003* e da *Lei 11.645/2008*, é dicir, sobre a implementación da Educación para as relacións étnico-raciais e, especificamente, na Educación Superior. Estes documentos, extraídos do Instituto Federal de Goiás, danlle ao municipio a posibilidade de educar aos estudantes, non só para satisfacer as necesidades do mercado laboral onde se insire, senón para, como cidadáns, comprender a súa contorna e traballar con eles (coñecemento político, técnico e socio-artístico-cultural).

Pode parecer repetitivo este asunto de formar un ser pensante e non só un aprendiz de tarefas, salientando que isto non é un aspecto nimio senón unha diferenza importante no xeito de formar persoas. É dicir, existe a oportunidade para que o graduado se comprenda a si mesmo como cidadán. Prodúcese nun contexto histórico no que os graduados son a miúdo os primeiros na súa familia en asistir á educación superior, o cal é unha posibilidade que rompe o paradigma de que o estudo só existe para os "brancos ricos". E, finalmente, compréndese que o invisible existe, que neste mesmo grupo familiar que tradicionalmente asumía unha actitude pasiva de ser moldeado polo Estado, comeza a albiscar a oportunidade de estudar, noutras palabras, de formarse como cidadáns dun mundo global.

Tamén se notou que había unha preocupación en todos os documentos sobre a formación total deste individuo que elixiu o IFG para instruírse, onde, de maneira persistente, observouse a defensa dunha formación omnilateral. Concretamente, o PPI postulou a defensa dunha práctica pedagóxica nunha articulación continua, co propósito de establecer, nos currículos e na práctica político-pedagóxica da Institución, o enredo da educación, a cultura, a arte, a ciencia e a tecnoloxía, nos procesos educativos e institucionais.

A lectura dos documentos base, así como os PPC dos cursos, permitiron entender que esta é unha institución que utiliza metodoloxicamente a construción democrática dos seus elementos institucionais, o cal é adecuado para as normas do MEC. Os documentos de cada campus compóñense de elementos normativos de entrada con carácter rexional, que son construídos pola comunidade académica. Esta comunidade, consciente da súa profesión, está incrustada na dinámica das comunidades rexionais, tan diversas e complexas como a natureza humana. Por tanto, esta diversidade fai da institución un lugar frutífero para unha formación construída dentro das posibilidades que ofrece esa

comunidade. Finalmente, os profesionais están a aproveitar, no contexto onde se insiren, a comunidade que os rodea, dando saída a posibilidade de traballar na súa rexión, o que tamén contribúe coa comunidade a través do investimento proporcionado polo estado.

Por outro lado, a educación nos Institutos Federais, ofrece unha educación aglutinada na súa rexión e conectada co mundo, sen deixar de constituírse como unha práctica dunha pedagogía humanizadora. A pedagogía humanizadora, por suposto, baséase nunha educación para a diversidade cultural, mentres que na súa base respecta a cada un no seu ser cultural e todo o que esta actitude pode contemplar. Esta palabra contemplar está no eixo deste respecto, porque ao contemplar un non interfere, fere ou somete.

Ademais, todos os documentos institucionais son adecuados para cumprir coa *Lei 10.639/2003* e a *Lei 11.645/2008* posterior. O que fai que a EREER se inclúa nos documentos basee do IFG desde o punto de vista estritamente legal. En particular, considérase que a *Lei 10.639/2003*, así como a *11.645/2008*, que se tiveron en conta na investigación, son de suma importancia para o combate do racismo, pero tamén para a construción de reparo das inxustizas que as etnias negras e indíxenas sufriron no decorrer da historicidade do seu pobo e dos seus descendentes. Ademais, as propias leis valéronse dunha elasticidade no cumprimento, concluindo a non existencia desa característica. Deste xeito, un maior rigor na avaliación das leis implantadas, suporía unha maior eficiencia no alcance dun obxectivo maior, isto é, o reparo de inxustizas históricas e o combate do racismo e desigualdade.

Asemade, asumimos outro obxectivo específico, que é o de identificar os principais presupostos dos docentes do Ensino Superior, especificamente dos bacharelados, sobre a cuestión da Educación para as Relacións Étnico-Raciais no IFG. Isto permitiu retratar a formación deficitaria de historicidade afro-ameríndia dos docentes, que tamén me levou a identificarme como unha das profesionais sen coñecemento nesta área, motivo polo cal inicie esta investigación. Desda constatación do déficit observouse que os profesionais formados antes das leis antirracistas eran os principais afectados.

Esta é unha das conclusións que emerxeu do questionário onde o docente, literalmente, marcou a alternativa “non sei”, que nos obriga a reflexionar sobre a historia recollida nos libros, é dicir, sobre a historia que non foi contada polos libros empregados na escola, desde a infancia até a academia, omitindo parte da historia real do Brasil. Ou sexa, unha vez máis obsérvase o silencio inviolado daqueles que están ás marxes desta

historia oficial, dun pobo que sobrevive ao relento do sol, do día tras día arduamente traballando, pero que non existe para a historia do Brasil.

Por outro lado, as políticas públicas antirracistas teñen o poder de mudar a vida das persoas e este é o movemento que a presente investigación permitiu traer como reflexión. O resultado da percepción do docente é que debe entrar no combate da desigualdade racial, nun proceso continuo, e en todas as categorías de ensino.

A Rede Federal de Educación, Ciencia e Tecnoloxía é unha institución creada para os “desvalidos”, tal e como recolle a lei que a regula (1909). As escolas de Aprendices e Artífices, como era chamada a institución, deberían atender os “desfavorecidos da fortuna”. O IFs, actual representante da mesa, é unha institución que busca aumentar a escolarización do traballador para que el/ela se insira no mercado de traballo. Mais esta institución non só ten este obxectivo, se non que se entende dende un sentido amplo de servizo a comunidade, que contribúe a formación dun individuo máis complexo, que entende a súa *brasilidade miscigenada*.

Por todo elo, espérase que este traballo de investigación contribúa a diferentes reflexións, así como de accións no medio *Ifigeano*, sumándose á loita antirracista que, sen dúbida, é unha loita que debe superar os muros do IFG, co diálogo e a reconstrución de igualdade e paz para todas e todos.